Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570159
Centre d'intérêt: 912

Trottier, Michèle.

Proposition d'un modèle d'intervention en alphabétisation / par Michèle Trottier ; [responsable, Maurice Emond ; pour la] Commission scolaire des Mille-Iles, Service de l'éducation des adultes. -- Laval : Le Service, 1984.
vii, 147 f. ; 23x28 cm.

Bibliogr.: f. 108-109.

ISBN 2-920586-08-4

Descripteur(s): *Analphabétisme *Alphabétisation *Elaboration de projets *Projet d'expérimentation *Participation communautaire *Socialisation *Autonomie *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Analphabète fonctionnel

Le document décrit les phases de l'élaboration d'un modèle d'intervention en alphabétisation. L'intervention a pour but de rendre l'analphabète plus autonome. Il s'agit de lui faire acquérir certaines habiletés qui lui permettront d'assumer les expériences personnelles et collectives de sa vie quotidienne. Les objectifs généraux du modèle sont: 1. au niveau du développement personnel, de favoriser chez les analphabètes la prise du pouvoir sur leur situation d'apprentissage; 2. au niveau de la promotion collective, de favoriser leur participation au développement de la communauté.

Le premier chapitre expose les principes de base qui sous-tendent la planification d'une telle intervention. Le chapitre suivant porte sur le choix de la structure organisationnelle la plus conforme à la philosophie d'intervention retenue. Les fins, buts et objectifs qui guident l'intervention sont ensuite identifiés. Le quatrième chapitre décrit de façon pratique et détaillée les différentes phases du projet. Enfin, son opérationnalisation est abordée.

L'élaboration de ce modèle d'intervention en alphabétisation n'a pas été fait dans une optique de scolarisation mais de socialisation des analphabètes. Néanmoins, il peut également servir de point de départ à un analphabète qui souhaiterait éventuellement se scolariser. C'est donc un modèle qui, sans être révolutionnaire, peut répondre en tout ou en partie aux besoins de différents types d'analphabètes. Il vise fondamentalement à amener l'apprenant à agir.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8470464

EDUQ 8570159

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES
SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Proposition d'un modèle d'intervention en alphabétisation

par Michèle Trottier

Juillet 1984

Responsable: Maurice Emond
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Mille-Iles
Service de l'éducation des adultes
203 boulevard Sainte-Rose
Sainte-Rose, Laval H7L 1L5
(514) 625-6951

Dépôt légal: troisième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-920586-08-4

EDMQ 8570159

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES
SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Proposition d'un modèle d'intervention en alphabétisation

Juillet 1984

par Michèle Trottier

coordination : Maurice Emond

dactylographie et mise en page : Madelaine Maltais

PLAN

PLAN

pages

INTRODUCTION..... 1

I. PHILOSOPHIE D'INTERVENTION..... 4

1.1 L'analphabétisme..... 5

1.1.1 L'analphabétisme en général..... 5

1.1.2 L'analphabétisme sur le territoire de la C.S. des Mille-Iles..... 8

1.2 L'alphabétisation..... 11

II. CONTEXTE ORGANISATIONNEL DU PROJET..... 15

III. ORIENTATION DE L'INTERVENTION..... 21

3.1 Finalité..... 22

3.2 But..... 22

3.3 Objectifs..... 23

pages

IV. DESCRIPTION DES PHASES DU PROJET..... 24

4.1 Phase pré-alpha..... 25

4.1.1 Intervention auprès de la collectivité..... 26

4.1.1.1 Etude du territoire..... 26

4.1.1.2 Sensibilisation de la population en général..... 28

4.1.1.3 Animation du milieu..... 32

4.1.1.4 Dépistage..... 33

4.1.2 Interventions auprès de l'individu..... 34

4.1.2.1 Recrutement..... 35

4.1.2.2 Apprivoisement..... 37

4.2 Phase alpha..... 52

4.2.1 L'approche pédagogique..... 53

4.2.1.1 Ce qu'elle doit être..... 53

4.2.1.2 Avantages pour l'apprenant..... 55

4.2.1.3 Conséquences pour le formateur..... 56

pages

4.2.2 L'approche méthodologique..... 58

4.2.2.1 Les contenus d'apprentissage..... 58

4.2.2.2 Des démarches pédagogiques..... 62

4.2.2.3 Les modalités d'intervention..... 65

4.2.2.4 Des outils pédagogiques..... 66

4.3 Phase post-alpha..... 69

4.3.1 Étape de transition..... 71

4.3.2 Post-alpha avec option pré-scolarisante..... 72

4.3.3 Post-alpha avec option socialisante..... 75

4.3.3.1 Objectifs..... 75

4.3.3.2 Contenu..... 75

4.3.3.3 Démarche..... 77

4.3.3.4 Outils pédagogiques..... 78

4.3.3.5 Conclusion..... 80

pages

V. OPÉRATIONNALISATION DU PROJET..... 82

5.1 Encadrement organisationnel..... 83

5.1.1 Ressources humaines..... 83

5.1.2 Ressources matérielles..... 86

5.1.2.1 Local de formation..... 86

5.1.2.2 Organisation/temps..... 88

5.1.3 Ressources financières..... 90

5.1.3.1 Investissement temps..... 90

5.1.3.2 Hypothèses de financement..... 93

5.1.3.3 Incidences organisationnelles..... 96

5.2 Planification de l'intervention..... 98

5.2.1 Plan d'action pour l'année 84-85..... 100

5.2.1.1 Premier semestre 84-85..... 100

5.2.1.2 Deuxième semestre 84-85..... 101

pages

5.2.2 Plan d'action pour l'année 85-86..... 102

5.2.2.1 Premier semestre 85-86..... 102

5.2.2.2 Deuxième semestre 85-86..... 103

CONCLUSION..... 105

BIBLIOGRAPHIE..... 107

ANNEXE I : Statistiques, organismes et médias du milieu..... 110

ANNEXE II : Activités d'apprentissage..... 117

ANNEXE III : Démarches pédagogiques..... 125

ANNEXE IV : Outils pédagogiques..... 144

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Une commission scolaire qui décide d'intervenir en alphabétisation doit se préoccuper d'avoir une connaissance approfondie du milieu socio-économique dans lequel sont enracinés ses analphabètes... et, c'est ce que nous avons tenté de faire, l'an dernier, à la C.S.R. des Mille-Iles, dans un document intitulé: "Etude de la problématique de l'analphabétisme sur le territoire de la commission scolaire des Mille-Iles en rapport avec la problématique provinciale".

Tout en étant une étude socio-économique du territoire de la C.S., ce document se voulait en même temps un document de réflexion sur le problème de l'analphabétisme et sur les pratiques d'alphabétisation au Québec, de même qu'un guide pour la mise en place d'un projet d'intervention en alphabétisation sur le territoire de la C.S. des Mille-Iles.

Ledit document concluait en ces termes:

> "L'alphabétisation ne doit pas être considérée comme un cours de formation de base: on doit reconnaître la spécificité de la clientèle analphabète et la signification sociale de l'analphabétisme".

Partant donc de la spécificité de la clientèle analphabète du territoire de la C.S. des Mille-Iles et de notre croyance à l'effet que l'analphabétisme est le reflet d'une situation sociale d'ensemble, nous voulons cette année concentrer nos énergies à l'élaboration d'un modèle d'intervention en alphabétisation qui tiendrait compte des conclusions de l'étude précédente.

La planification d'un tel modèle demande d'abord de s'interroger sur les principes de base qui sous-tendent notre projet et c'est ce que nous ferons dans le premier chapitre du présent document. Le chapitre II déterminera la structure organisationnelle la plus conforme à notre philosophie d'intervention, tandis que le chapitre III permettra d'identifier clairement les fins, buts et objectifs qui guideront notre intervention. Dans le chapitre IV, nous décrirons de façon pratique et détaillée, les différentes phases du projet et enfin, le chapitre V parlera de l'opérationnalisation de ce modèle.

I

PHILOSOPHIE D'INTERVENTION

1.1 L'analphabétisme

I. PHILOSOPHIE D'INTERVENTION

Tel qu'on l'a déjà mentionné, le premier pas à faire dans l'élaboration d'un modèle d'intervention en alphabétisation, c'est d'identifier les principes de base qui doivent fonder et alimenter nos pratiques d'alphabétisation. Et, comme on ne peut aborder la question de l'alphabétisation sans aborder la réalité qui la fonde, l'analphabétisme, il convient de s'attarder sur la définition de ces termes par une ébauche de réflexion générale sur l'analphabétisme et sur l'alphabétisation qui en découle en rapport avec la problématique locale.

1.1 L'analphabétisme

1.1.1 L'analphabétisme en général:

Dans toute société industrialisée, on divise les individus en deux catégories, les alphabètes et les analphabètes et, bien entendu, la ligne de séparation entre les deux catégories ne cesse de s'élever. Alors qu'il y a un siècle, le fait de savoir écrire son nom suffisait pour être considéré alphabétisé, aujourd'hui, en plus d'avoir augmenté le seuil de maîtrise de la lecture

et de l'écriture, on exige que l'alphabétisé possède des connaissances que l'on estime être de base. Ainsi, au Québec, dans une étude menée par Gisèle Painchaud de l'Université de Montréal, "Les adultes à l'école élémentaire: quoi enseigner?", on établit les habiletés de base que devrait posséder tout citoyen pour pouvoir fonctionner d'une manière adéquate dans une société moderne: reconnaissance de faits et de termes, lecture, écriture, calcul, résolution de problèmes. Cette série de compétences fondamentales doit s'appliquer à des domaines de la vie en société: travail, consommation, ressources communautaires, santé, gouvernement et lois.

> "Ce concept de compétences essentielles comporte une dimension relative importante et peut par conséquent varier son contenu selon les sociétés et selon les époques". (1)

Cette façon de déterminer si une personne appartient ou non à la catégorie des analphabètes a l'avantage "de situer l'analphabétisme dans un contexte sociétal bien défini et d'envisager la connaissance du code écrit dans un cadre plus général d'habiletés". (2)

---

(1) (2) Painchaud, Gisèle, Les adultes à l'école élémentaire: quoi enseigner?, U.de M., avril 1980, p. 8

En effet, l'analphabète devra acquérir certaines habiletés qui lui permettront d'assumer de façon responsable les expériences personnelles ou collectives de sa vie quotidienne. Et, cette aptitude à s'assumer (identité) devra prendre le pas sur l'identification qui est caractéristique de son analphabétisme et qui en fait un être aliéné. Cette aliénation qui se définit comme "l'état de l'homme qui, ayant créé dans des conditions sociales déterminées, des symboles et des institutions, s'y soumet aveuglément et est détourné ainsi de la conscience de ses vrais problèmes" (Larousse), est la source des difficultés qu'éprouve l'analphabète à fonctionner adéquatement dans la société.

Cependant, il faut mentionner que le niveau de cette difficulté de fonctionnement n'est pas le même pour tous. Il y aurait des degrés différents d'analphabétisme et, un facteur couramment utilisé pour définir ce degré est celui de la scolarité. Ainsi, au Québec, ceux qui ont moins d'une 5^{e} année sont considérés comme des analphabètes complets tandis que ceux qui ont entre une 5^{e} et une 9^{e} année de scolarité sont des analphabètes fonctionnels.(3)

---

(3) Commission d'étude sur la formation des adultes, Apprendre: une action volontaire et responsable, abrégé, Ministère des Communications, Gouvernement du Québec, fév. 1982, p. 16

Toutefois, dans la mesure où l'on considère que l'alphabétisation et la scolarisation ne sont pas synonymes, comme nous le verrons plus loin, la définition du degré d'analphabétisme selon le degré de scolarité devient nettement insatisfaisante car elle ne tient nullement compte des capacités réelles des individus.

Cela laisse donc supposer que le seuil d'analphabétisme devrait se déterminer par des critères autres que la scolarité, soit: les caractéristiques de l'individu, ses besoins, ses objectifs et son niveau de connaissances linguistiques.

1.1.2 L'analphabétisme sur le territoire de la C.S. des Mille-Iles:

Pour les besoins statistiques de notre précédente recherche, on a fait une première identification du taux d'analphabétisme sur le territoire de la C.S. à partir du degré de scolarité. On a ainsi obtenu les résultats suivants:

- 23.6% de la population adulte du territoire de la C.S. des Mille-Iles a moins d'une 9^{e} année de scolarité.

- 13.3% de la population adulte du territoire a moins d'une 5^{e} année.

Cette recherche nous a aussi permis d'identifier les secteurs du territoire susceptibles de présenter une certaine concentration d'analphabètes soit:

- Secteur 632 de Vimont : 1870 analphabètes
- Secteur 658 de Fabreville: 1725 "
- Secteur 661 de Auteuil : 1425 "
- Secteur 656 de Fabreville: 1270 "
- Secteur 657 de Fabreville: 1230 "

Une telle classification d'après le degré de scolarité nous a certes donné des pistes intéressantes pour la mise sur pied de notre projet d'alphabétisation. Cependant, comme nous nous refusons à considérer la scolarisation et l'alphabétisation comme des synomynes, nous tenterons de différencier dans le tableau suivant l'analphabète complet de l'analphabète fonctionnel par les critères que nous avons déjà mentionnés: caractéristiques, besoins, objectifs, niveau de connaissances linguistiques.

Critères	Analphabète complet	Analphabète fonctionnel
Caractéristiques de l'individu	- Très dépendant, il a besoin d'un coup de pouce pour entreprendre sa démarche éducative. - Son analphabétisme est vécu comme une différence, une carence qui affecte, et son image de soi, et l'ensemble des interactions avec son milieu environnant.	- Plus autonome, il en sait juste assez pour prendre conscience de son "ignorance" et pas assez pour être en mesure de fonctionner comme les autres. - Il est conscient des limites de sa situation et veut la changer.
Ses besoins	- Etre apprivoisé. - Etre revalorisé. - Besoin de survie.	- Etre instrumenté. - Etre guidé. - Avoir une reconnaissance sociale.
Ses objectifs	- Apprendre à lire et à écrire pour se débrouiller dans la vie de tous les jours, pour sortir de son isolement.	- Apprendre à lire et à écrire pour s'intégrer au marché du travail ou pour mieux fonctionner dans la société.
Son niveau de connaissances linguistiques	- Ne maîtrise pas les éléments de base du code linguistique.	- Possède certaines connaissances au niveau de la lecture et de l'écriture.

I

PHILOSOPHIE D'INTERVENTION

1.2 L'alphabétisation

1.2 L'alphabétisation

En 1951, l'UNESCO définissait l'alphabète comme

> "une personne capable de lire et écrire en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne".

Cette définition qui correspond à celle qui nous est fournie par le Larousse:

> "L'alphabétisation est l'action d'enseigner à la population analphabète la lecture et l'écriture".

sert encore aujourd'hui de point de référence à certaines pratiques éducatives qu'on qualifie de pratiques d'alphabétisation mais qui devraient plutôt s'inscrire dans un processus de scolarisation, c'est-à-dire de français de base.

Cette distinction que l'on fait entre scolarisation et alphabétisation se rattache au fait que depuis 1962, l'UNESCO, contrairement au Larousse, a modifié sa définition de l'alphabétisation en décrivant l'alphabète comme

> "une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa communauté, et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays".

Cette nouvelle définition est révélatrice du cheminement de l'alphabétisation à travers les années et nous oblige aujourd'hui, à repenser nos pratiques d'alphabétisation, non plus en fonction d'une simple connaissance de la lecture et de l'écriture, mais plutôt en fonction d'un processus d'autonomie qui viserait le développement de l'analphabète dans ses particularités mais aussi dans sa globalité. L'approche pédagogique serait alors centrée sur l'apprenant et aurait comme objectif de rendre l'analphabète plus autonome dans sa vie de tous les jours, en l'instrumentant et en faisant en sorte qu'il puisse <u>apprendre à apprendre</u>.

C'est alors cette définition plus globale de l'alphabétisation de même que la différenciation que l'on fait entre l'analphabète complet et l'analphabète fonctionnel, qui nous amènent aujourd'hui à vouloir expérimenter et

développer de nouvelles avenues. On tentera donc dans les chapitres qui suivent d'articuler un modèle d'intervention en alphabétisation en rapport avec cette philosophie.

II

CONTEXTE ORGANISATIONNEL DU PROJET

II. CONTEXTE ORGANISATIONNEL DU PROJET

Tout projet se doit d'être soutenu par une structure organisationnelle. Ici, c'est la C.S. des Mille-Iles qui s'intéresse à la mise sur pied d'un projet d'alphabétisation et qui, le cas échéant, supporterait l'organisation dudit projet.

La C.S. des Mille-Iles a fait ses premiers essais en alphabétisation pendant les années 77-78. Comme, à ce moment-là, on n'était pas très familier avec cette problématique, on n'a pas su se donner les conditions nécessaires à la bonne marche d'un tel projet. On a donc abandonné les cours d'alphabétisation au profit de cours de français de base qui étaient alors réclamés. En 1981-82, on en fait la promotion et en 82-83, on réévalue la situation et on s'interroge sur une plus grande implication possible de la C.S. dans ce dossier.

Ainsi, une première recherche (4) de même qu'une nouvelle expérience en alphabétisation permettent une réflexion sur le problème de l'analphabétisme dans son ensemble et dans ses caractéristiques locales. La C.S. s'intéresse alors à une vision plus collective et plus socialisante de l'alphabétisation et commande une

---

(4)Trottier, Michèle, Etude de la problématique de l'analphabétisation sur le territoire de la Commission scolaire des Mille-Iles en rapport avec la problématique provinciale, Juin 1983.

deuxième recherche qui pourrait répondre aux questions suivantes relatives à l'alphabétisation:

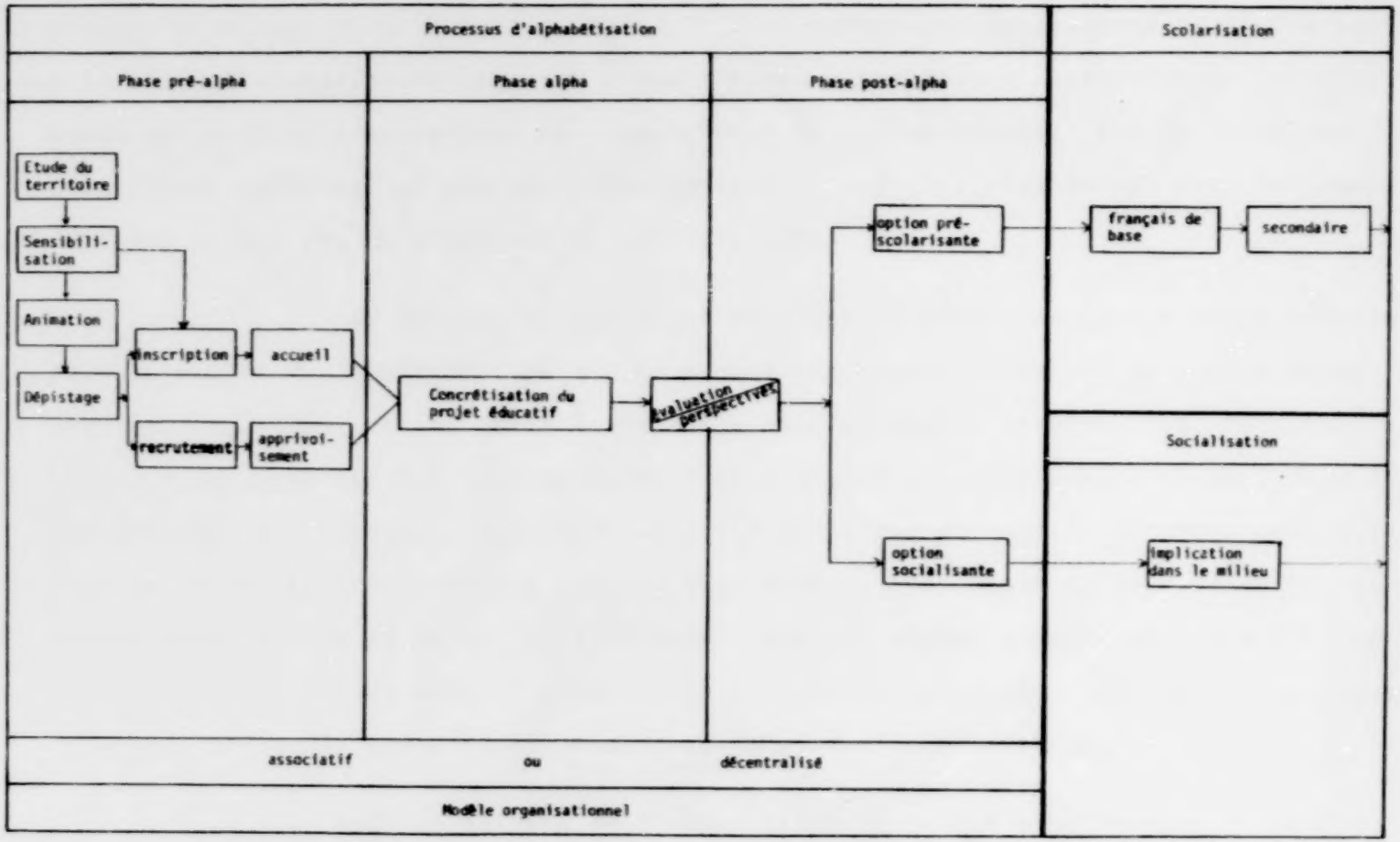
- Qu'est-ce qu'on pourrait offrir pour répondre aux besoins de la population du territoire?
- Comment pourrait-on l'offrir?
- Quelles sont les ressources qui devraient y être affectées?
- ...

Voilà les questions auxquelles on tentera de répondre et ceci, dans le but de proposer à la C.S. un modèle d'intervention en alpha qui tiendrait compte de son désir de s'impliquer davantage, de son désir de rendre l'alphabétisation plus socialisante et de son désir de répondre aux besoins de trois types possibles de clientèle soit:

- ceux qui sont des analphabètes complets et qui veulent apprendre les rudiments de base pour se débrouiller dans la vie de tous les jours,
- ceux qui sont des analphabètes fonctionnels et qui cherchent à s'intégrer socialement,
- et enfin, ceux qui ne sont intéressés que par un rattrapage scolaire (français de base).

Comment alors organiser le projet pour répondre à tous ces besoins??? Quelle place faire au français de base???

Le tableau qui suit tente de répondre à ces questions en faisant un lien entre alphabétisation et scolarisation, et en présentant le schéma global du projet tel qu'il pourrait s'organiser.


Processus d'alphabétisation
Scolarisation
Phase pré-alpha
Phase alpha
Phase post-alpha
Etude du territoire
Sensibilisation
Animation
Dépistage
inscription
accueil
recrutement
apprivoisement
Concrétisation du projet éducatif
évaluation perspective
option pré-scolarisante
option socialisante
français de base
secondaire
Socialisation
implication dans le milieu
associatif
ou
décentralisé
Modèle organisationnel

Ce tableau laisse clairement voir que la scolarisation, telle que nous la concevons, n'est pas intégrée à l'intérieur du processus d'alphabétisation mais qu'elle peut y faire suite. Ainsi, l'analphabète qui sera devenu alphabète suite à la phase d'alphabétisation, aura à choisir entre une post-alphabétisation socialisante qui vise le transfert de ses acquis dans sa vie personnelle par un processus d'autodaxie supervisé et une post-alphabétisation pré-scolarisante qui vise le transfert des acquis par un processus de scolarisation.

Le tableau laisse aussi voir que le modèle organisationnel proposé pour le projet d'alphabétisation est un modèle associatif ou encore un modèle décentralisé. Cependant, étant donné le fait que dans un modèle décentralisé, le S.E.A. confie à des organismes la responsabilité de l'organisation du projet et que, dans le cas présent, nous croyons nécessaire de poser certaines actions de sensibilisation auprès de la collectivité avant d'adhérer à ce modèle, nous opterons pour un modèle associatif préparatoire au modèle décentralisé. Dans ce modèle associatif, le S.E.A. sera l'initiateur du projet mais il s'associera à d'autres organismes pour certaines phases du projet telles la pré-alphabétisation ou la post-alphabétisation.

Pour ce qui est de l'explication des différentes phases du projet, (pré-alpha, post-alpha), on en retrouvera une description détaillée dans le chapitre IV du présent document.

III

ORIENTATION DE L'INTERVENTION

III. ORIENTATION DE L'INTERVENTION

Définir ses objectifs, n'est-ce pas donner une direction à son intervention? La formulation de la finalité, du but et des objectifs ci-dessous servira donc à faciliter la communication, de même que le choix des instruments pédagogiques et des activités d'apprentissage tout en y précisant l'objet d'évaluation.

3.1 Finalité

Pour être conséquent avec notre philosophie de base et faire une lecture plus globale de l'alphabétisation, nous voulons l'inscrire dans un processus d'autonomie qui vise à:

Rendre l'analphabète plus autonome
dans sa vie de tous les jours.

3.2 But

Notre programme d'intervention en alphabétisation cherche à faire acquérir à l'analphabète certaines habiletés qui lui permettront d'assumer de façon responsable les expériences personnelles et collectives de sa vie quotidienne.

3.3 Objectifs

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
I. Objectif de développement personnel - favoriser chez les analphabètes la prise du pouvoir sur leur situation d'apprentissage.	1. Objectifs d'acquisition L'apprenant sera capable: - de maîtriser certains éléments de connaissance se rapportant aux langages utilisés dans son environnement. (langue parlée et écrite, lecture, calcul, codes sociaux), - d'identifier certaines informations concernant ses droits et ses obligations de personne, de parent, de citoyen, de travailleur, de consommateur, de producteur et de participant à des activités de loisirs. 2. Objectifs d'autonomie L'apprenant sera capable: - de faire des choix en fonction de ses besoins, - de réaliser ses choix, - d'assumer certaines responsabilités, - de prendre des initiatives, - de faire le transfert de ses apprentissages dans sa vie quotidienne.
II. Objectif de promotion collective - favoriser chez les analphabètes leur participation au développement de la communauté.	1. Objectifs de socialisation L'apprenant sera capable: - de communiquer et d'agir avec les autres, - de faire valoir ses droits, - d'assumer ses divers rôles sociaux, - de participer à différentes formes de vie collective, - d'agir sur ses conditions de vie. 2. Objectifs de conscientisation L'apprenant sera capable: - de recevoir et de développer un sens critique des informations qu'il reçoit des différents milieux où il évolue.

IV

DESCRIPTION DES PHASES DU PROJET

4.1 Phase pré-alpha

IV. DESCRIPTION DES PHASES DU PROJET

Après avoir mis l'accent sur notre philosophie d'intervention, sur le contexte organisationnel du projet et sur la définition de nos objectifs, il nous faut en venir au déroulement même du projet. C'est ainsi que nous planifierons, dans les lignes qui suivent, chacune des trois phases d'un projet d'intervention en alphabétisation en rapport avec son application possible sur le territoire de la C.S.M.I.

4.1 Phase pré-alpha

La phase de la pré-alpha établit le point de départ avec la clientèle. Et, comme les analphabètes les plus "dépourvus" se cachent parce qu'ils ont honte d'avouer leur difficulté, il faut aller les chercher et créer des conditions pour qu'ils viennent. C'est en ce sens que la phase de la pré-alpha prend toute son importance et, l'atteinte de cet objectif nécessite deux interventions, soit une auprès de la collectivité et une auprès de l'individu.

4.1.1 Intervention auprès de la collectivité

Cette intervention doit viser à rendre public le problème de l'analphabétisme, à légitimer le droit à l'apprentissage pour tous et à mettre à contribution les ressources du milieu pour dépister les analphabètes et les informer des services qui leur sont offerts. Pour y arriver, les actions à poser sont: l'étude du territoire, la sensibilisation de la population en général, l'animation des milieux-cibles et le dépistage.

4.1.1.1 Etude du territoire:

Comme on l'a déjà mentionné au ch. 1.1.2, une étude de la problématique de l'analphabétisme sur le territoire de la C.S.M.I. a déjà été faite en 1983. On y a alors décelé les secteurs susceptibles de présenter une certaine concentration d'analphabètes. Ces secteurs qui n'ont été identifiés qu'à partir de statistiques sur le degré de scolarisation de ses occupants, sont par ordre prioritaire:

- Secteur 632 de Vimont
- Secteur 658 de Fabreville
- Secteur 661 de Auteuil
- Secteur 656 de Fabreville
- Secteur 657 de Fabreville (5)

Cependant, comme on sait que l'analphabétisme voisine des conditions de pauvreté et de sous-développement économique, il est nécessaire de localiser aussi ces secteurs. La recherche de 1983 a permis également d'identifier sur le territoire de la C.S. des Mille-Iles, les secteurs les plus démunis économiquement, soit,

- Secteur 661 de Auteuil
- Secteur 656 de Fabreville
- Secteur 659.01 de Sainte-Rose (6)

C'est donc dire qu'en comparant les secteurs présentant une certaine concentration d'analphabètes selon le degré de scolarité avec les secteurs les plus démunis économiquement, on en arrive à remarquer que les

---

(5)(6) Pour identification de ces différents secteurs, voir:
Trottier, Michèle, Etude de la problématique de l'analphabétisme sur le territoire de la C.S. des Mille-Iles en rapport avec la problématique provinciale, juin 83, pp. 42-43-44-45-46

secteurs 661 de Auteuil et 656 de Fabreville se retrouvent sur les deux listes et que par conséquent ils devront être pris en considération et retenir notre attention comme piste de travail lors de l'étape de l'animation des milieux-cibles.

4.1.1.2 Sensibilisation de la population en général:

Même si l'étude du territoire de la C.S. a permis d'identifier certains milieux-cibles, la sensibilisation à l'analphabétisme ne doit pas être limitée à ces seuls secteurs. Une intervention qui serait axée uniquement sur le dépistage et le recrutement des analphabètes des milieux-cibles pourrait recréer les erreurs du passé en resituant l'analphabétisme comme un problème individuel plutôt que comme un problème collectif, et ainsi pourrait conduire à une saturation précoce des inscriptions.

Il importe donc de procéder à une campagne de sensibilisation de l'ensemble de la population du territoire. Il faut rendre public le problème de l'analphabétisme et créer un environnement ouvert à cette

réalité. Le lancement de cette campagne pourrait coïncider avec la journée de l'alphabétisation (8 sept.) et devrait permettre:

- d'affirmer publiquement l'existence du problème de l'analphabétisme au Québec,

- d'affirmer le droit de chacun à l'alphabétisation,

> "L'éducation des adultes devrait être considérée comme un des moyens permettant aux individus l'accès au développement de leur potentiel, tel que visé et favorisé optimalement par notre société.
>
> Située dans une perspective d'éducation permanente, une politique d'ensemble de l'éducation des adultes doit mettre en avant le droit fondamental de tous les adultes à l'éducation". (7)

- d'affirmer la responsabilité de tous et chacun face au problème de l'analphabétisme.

---

(7) CEFA: Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean).

> "Nous pensons que des efforts patients concertés et conjugués, et ce, sur tous les plans (entreprise, école, syndicats, associations volontaires, bibliothèques, etc.), sont davantage susceptibles de donner des résultats probants à long terme".

Sur le territoire de la C.S. des Mille-Iles, cette sensibilisation se fera par l'intermédiaire des organismes, des médias et des entreprises déjà identifiés dans la précédente recherche (Annexe I) de même que par l'intermédiaire des paroisses, des écoles, des syndicats, des bibliothèques,... du territoire.

Les moyens à utiliser pour faire de cette campagne une réussite, sont nombreux. Il convient, à titre d'exemples, d'en énumérer quelques-uns:

. flash publicitaire,

. films,

. panel,

. lignes ouvertes,

---

(8) Idem.

. émissions de radio, de télévision,

. messages,

. communiqués de presse,

. témoignages,

. articles de journaux,

. graphiques, montages,

. feuillets publicitaires,

. tracts,

. posters,

. lettres,

. téléphones,

. rencontres,

. discussions,

. soirées d'informations,

. feuillets paroissiaux,

. visites d'écoles,

. etc.

Partout, le message devra être clair et répété de multiples façons:

. l'analphabétisme existe...

. c'est aussi un problème social...

. on peut le résoudre...

. services offerts...

. moyens concrets... comment s'inscrire? où?

4.1.1.3 Animation du milieu:

Cette sensibilisation de la population devrait permettre de rejoindre d'une part, la partie de la population possiblement mobilisable pour contribuer à un tel projet, et d'autre part, devrait aussi permettre de rejoindre les analphabètes les plus autonomes, c'est-à-dire ceux qui, suite à cette action, feront la démarche de s'inscrire au projet. Cependant, si l'on veut pousser plus loin notre action et rejoindre l'analphabète qui est plus dépendant et qui a besoin d'un coup de pouce pour

entreprendre sa démarche éducative, il faudra penser à faire de l'animation dans le milieu et principalement dans les milieux-cibles, c'est-à-dire dans les milieux déjà identifiés dans le chapitre 4.1.1.1 ou encore, suite à l'étape de sensibilisation, dans les milieux identifiés par d'autres intervenants (organismes populaires, écoles...).

Cette intervention dans les milieux-cibles est nécessaire afin de mettre à contribution les ressources desdits milieux et de pouvoir, avec eux, imaginer des stratégies de dépistage, de recrutement et d'intervention. Cette action vise aussi à long terme, la prise en charge du problème de l'analphabétisme par la collectivité locale.

4.1.1.4 Dépistage:

Cette association aux ressources du milieu (collaborateurs) constitue la partie "associative" du projet et permet de mettre à contribution la population afin de travailler à la solution du problème de l'analphabétisme.

Ces collaborateurs auront alors à faire le ratissage de leur secteur (lieux de rassemblement, dépanneurs, salles de quilles, salles de billard, restaurant du coin, etc.), afin de dépister les analphabètes et ainsi se constituer une liste des analphabètes possibles de leur secteur.

Le dépistage constitue la dernière étape de l'intervention auprès de la collectivité. On a travaillé avec l'entourage de l'analphabète; il s'agit maintenant d'entrer en contact avec ce dernier.

4.1.2 Interventions auprès de l'individu

Suite à la publicité faite lors des interventions auprès de la collectivité, l'analphabète le plus autonome connaîtra les actions à poser pour s'inscrire au projet et fera lui-même les démarches nécessaires, soit par téléphone ou encore en se présentant au local d'inscription. Il sera alors convoqué à une entrevue d'accueil individuelle avec le conseiller

pédagogique qui l'incitera à évaluer son propre besoin et son objectif personnel relativement à l'apprentissage et à l'utilisation qu'il veut faire du code écrit. Il sera aussi convié à une soirée d'accueil de groupe qui lui permettra de rencontrer les autres apprenants, de s'adapter au groupe et de se préparer à la transition dans la phase de l'alpha.

D'autre part, l'analphabète le plus démuni, identifié par les collaborateurs du milieu lors du dépistage, requiert des besoins de services particuliers pour lui aider à entreprendre sa démarche éducative. Aussi, des actions d'assistance seront entreprises par le biais des étapes de recrutement et d'apprivoisement.

4.1.2.1 Recrutement:

L'objectif du recrutement est de faire en sorte que la personne analphabète soit personnellement mise au courant de l'existence de cours d'alphabétisation et qu'elle manifeste le désir d'entreprendre une démarche d'apprentissage. Pour ce faire, les collaborateurs,

assistés de l'animateur communautaire, pourront utiliser diverses stratégies:

- soit se présenter directement à la personne analphabète, si le collaborateur la connaît et entretient de bonnes relations avec ce dernier,
- soit lui faire connaître les services offerts, par l'entremise d'un parent, d'un ami, d'un voisin...,
- soit déposer un "tract" dans sa boîte aux lettres,
- soit lui faire parvenir un feuillet publicitaire par l'entremise des enfants à l'école qui, à la suggestion de leurs professeurs, pourront le lire à leurs parents,
- etc.

Une fois l'analphabète informé, le collaborateur désigné devra toujours avec l'assistance indirecte de l'animateur communautaire, amorcer le contact avec chacun des analphabètes avec l'objectif de bien l'informer des services offerts et de vérifier son intérêt pour le projet.

Dès que l'analphabète manifeste un certain désir d'entreprendre cette démarche, le collaborateur donne son nom à l'animateur communautaire qui le réfère au conseiller pédagogique, lequel verra à organiser une visite à domicile par le formateur responsable. Ce dernier sera alors accompagné du collaborateur impliqué qui effectuera les présentations d'usage. L'objectif de cette visite est d'établir un premier contact entre l'analphabète et son formateur qui l'informera à nouveau du service qu'on lui offre mais aussi des exigences et des difficultés que cela comporte.

4.1.2.2 Apprivoisement:

Le premier contact personnel entre le formateur et l'analphabète ayant été établi, on peut accéder à l'étape d'apprivoisement.

Apprivoiser, c'est rendre une personne plus sociable. L'analphabète a honte de son handicap. Il se croit seul dans cette condition. Il se sent "anormal". Il est dépendant des gens qui l'entourent. Il ne s'aventure pas au-delà d'une certaine frontière géographique et sociale

de peur d'être perdu ou ridiculisé. Il est donc peu sociable de par sa situation et craint constamment d'être jugé peu intéressant.

C'est ce portrait que l'analphabète se fait de lui-même qu'il faut tenter de corriger dans cette étape d'apprivoisement. L'analphabète doit s'apprivoiser face à lui-même et face aux autres.

L'étape d'apprivoisement consiste donc en une étape de préformation qui s'avérera déterminante pour la prise en charge par l'analphabète de son projet éducatif. Cette étape constitue, en fait, le point de départ d'une démarche d'apprentissage dans laquelle l'apprenant, sa famille et le formateur auront à exercer des actions spécifiques.

- <u>L'apprenant</u>

L'apprenant qui en aura manifesté le besoin et le désir, recevra à domicile le formateur qui lui a été désigné et présenté, lequel travaillera à lui faire atteindre les objectifs suivants:

. Démystifier l'analphabétisme:

L'analphabète devra être informé du fait que l'analphabétisme n'est pas un problème qui lui est propre mais un problème largement répandu au Québec. A cet effet, le formateur pourra lui lire certains articles de journaux qui parlent de ce problème et tentera de le faire verbaliser sur les raisons possibles de son analphabétisme, sur les problèmes qui y sont reliés de même que sur les moyens qu'il a employés pour s'en sortir.

. Rendre l'étudiant conscient de sa valeur personnelle:

L'apprenant sera amené à identifier les apprentissages réalisés au cours de sa vie et qui sont extérieurs à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une analyse de ces apprentissages permettra à l'apprenant de réfléchir sur la façon dont il apprend. Cette prise de conscience

servira à mettre en évidence les capacités de l'apprenant et ainsi à le revaloriser.

. Identifier les besoins d'apprentissages:

A partir des raisons qui l'incitent à entreprendre sa démarche éducative, l'apprenant, avec l'aide du formateur, tracera un large éventail de ses besoins et les ordonnera selon leur importance en fonction des actions à poser. Il tentera aussi d'identifier clairement l'écart existant entre le rendement souhaité et le rendement effectif. Cet exercice permettra de développer l'intérêt de l'apprenant à apprendre et servira à clarifier sa motivation.

. Choisir un cadre de réponse à ses besoins:

Afin de préparer l'analphabète à son intégration à un petit groupe, le formateur verra à lui faire identifier

les apports d'autrui (famille, amis...) dans ses apprentissages, et lui fera analyser son expérience antérieure de vie de groupe en rapport avec les apprentissages réalisés.

On pourra aussi analyser l'implication possible et souhaitée de l'entourage immédiat de l'apprenant dans sa démarche éducative. Une action de sensibilisation auprès de la famille pourrait alors s'avérer nécessaire.

. Définir des objectifs d'apprentissage:

Partant des besoins déjà identifiés, l'apprenant se fixera des objectifs d'apprentissage pour la phase d'alphabétisation à venir. Ces objectifs d'apprentissage devront être réalisables à court terme si on veut perpétuer la motivation. Le formateur aidera aussi l'apprenant à prioriser ses objectifs de façon réaliste en tenant compte du réinvestissement possible dans sa vie quotidienne, de son

rythme d'apprentissage et de la durée de la phase d'alphabétisation. Enfin, ces objectifs devront être réévalués et réajustés régulièrement tout au long de la phase d'alphabétisation.

. Elaborer des items d'évaluation:

Pour compléter la participation de l'apprenant à l'élaboration de son programme, on devra faire en sorte qu'il collabore au choix des items et des instruments devant permettre l'évaluation de ses apprentissages.

Suite à ces rencontres individuelles, le formateur invitera l'apprenant à se joindre à un petit groupe d'apprentissage de 3 à 4 personnes, et ce, à l'extérieur de son domicile. Ces rencontres collectives qui visent l'intégration sociale de l'apprenant, devront permettre à ce dernier:

. d'identifier ses difficultés d'adaptation à un petit groupe en participant à des activités dirigées et en en discutant individuellement avec son formateur entre les rencontres collectives,

. d'échanger avec les autres participants sur le problème de l'analphabétisme, lequel problème pourra être abordé par le visionnement d'un film sur l'analphabétisme ou par la lecture par le formateur d'un article sur le sujet,

. de participer à certaines activités d'apprentissage susceptibles d'éveiller leur intérêt à l'acte d'apprendre, de les valoriser face à leur capacité d'apprentissage, d'identifier leurs acquis académiques et leurs difficultés d'apprentissage.

. de se préparer à la transition dans un plus grand groupe d'apprentissage (7-8 personnes) en participant à certaines activités qui regrouperaient 2 ou 3 petits groupes.

- La famille

Le formateur devra profiter des visites à domicile pour rencontrer la famille et discuter avec celle-ci de son implication possible. Les membres de la famille sont des personnes signifiantes qui peuvent avoir de l'influence sur l'apprenant et cette influence peut être déterminante pour ce dernier et cela à deux niveaux: d'abord, ces personnes pourraient convaincre l'analphabète qu'il a une possibilité réelle de réussir en éducation de base; de plus, ces personnes connaissant suffisamment bien l'analphabète pourront lui faire voir les conséquences positives découlant de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

C'est donc un rôle de support et d'encouragement à l'apprentissage que la famille devra jouer auprès de l'apprenant. Et, cette implication de la famille s'avère souhaitable pour éviter un certain "isolement" de l'apprenant et aussi pour préparer la famille à faire face à certaines difficultés familiales relatives à l'acquisition par l'apprenant d'une plus grande indépendance.

- Le formateur

Les rencontres individuelles et collectives de l'étape d'apprivoisement devront permettre au formateur d'évaluer les acquis académiques de l'apprenant ou encore de déceler des symptômes inhérents aux troubles d'apprentissage. Cette expertise des aptitudes, des savoirs et des difficultés de l'apprenant pourrait se faire au moyen de fiches d'observation sur:

. Le parler:

- Parle-t-il de façon claire et intelligible?
- Déforme-t-il les mots entendus quand il les répète?
- Parle-t-il suffisamment lentement pour qu'on puisse le comprendre et le suivre?
- Répond-il directement aux questions de façon directe et précise?
- Sait-il trouver le mot juste, sans hésiter?
- Termine-t-il ce qu'il a commencé à dire sans s'embrouiller, se laisser distraire ou changer de sujet?

. La capacité d'écoute:

- Semble-t-il comprendre les directives qu'on lui donne?

- Comprend-il bien le langage parlé même s'il n'est pas toujours capable de formuler ce qu'il a compris?
- Peut-il entendre et comprendre ce qu'on lui dit même quand il ne nous fait pas face?

. la lecture:

- Peut-il lire des lettres? des syllabes? des mots? des phrases?
- Lit-il les phrases ou segments de phrases d'un seul coup et non mot à mot en donnant à chacun la même valeur?
- Essaie-t-il de deviner la suite du mot après n'en avoir prononcé que les premiers sons?
- S'attarde-t-il aux erreurs? Si non, comprend-il tout de même le sens de la phrase? Si oui, perd-il le fil de sa lecture?

- Lit-il de façon monotone?
- Est-il capable de lire silencieusement sans chuchoter ou bouger les lèvres?
- Se souvient-il de ce qu'il a lu après avoir terminé un texte?

. l'écriture:

- Tient-il correctement son crayon?
- Reconnaît-il la différence entre des lettres dont la configuration voisine peut prêter à confusion: b-d, u-n, m-w, t-f?
- Peut-il écrire les lettres suivantes quand on les lui nomme: s-z, t-f, m-w, g-q, n-u, b-p-d?
- Peut-il orthographier des mots sans en intervertir les lettres: ligne-linge, lion-loin, pots-stop, paris-pairs, calmer-clamer?

- Connaît-il des structures orthographiques qui ne sont pas phonétiques: maire, beau, nation?
- Ecrit-il lisiblement avec un espace correct?
- Peut-il écrire un long moment sans que son écriture ne se déforme?
- Peut-il recopier des graphiques sans erreur?
- Peut-il exprimer son idée sans que ses phrases soient dépourvues de sens?
- Sait-il ponctuer correctement?
- Peut-il faire un exercice écrit à l'intérieur du laps de temps alloué?

. mathématiques:

- Peut-il reconnaître les chiffres d'après leur forme quand on les lui nomme?
- Ecrit-il les chiffres correctement quand on les lui dicte?

- Comprend-il le principe de l'addition?
  la soustraction? la multiplication?
  la division?
- Semble-t-il capable de compter sans problème?
- Peut-il comprendre et résoudre l'énoncé d'un
  problème?

IV

DESCRIPTION DES PHASES DU PROJET

4.2 Phase alpha

4.2 Phase alpha

L'étape d'apprivoisement aura permis à l'apprenant de s'ouvrir à une nouvelle expérience (démarche éducative), de l'explorer, de l'analyser, de l'intégrer et enfin de l'utiliser pour poursuivre son cheminement dans la phase de l'alphabétisation.

L'alphabétisation est alors la continuité de la phase de la préalphabétisation. L'apprenant qui, lors de l'étape d'apprivoisement,

a travaillé à démystifier l'analphabétisme,
a pris conscience de sa valeur personnelle,
a identifié ses besoins,
a défini ses objectifs d'apprentissage,

est alors prêt pour la concrétisation de son projet éducatif. C'est donc à partir de cette toile de fond qu'il faut concevoir et choisir l'approche pédagogique et méthodologique qui rendra l'analphabète capable d'assumer de façon responsable les expériences personnelles et collectives de sa vie quotidienne.

4.2.1 L'approche pédagogique

4.2.1.1 Ce qu'elle doit être:

L'approche pédagogique étant directement liée à l'acte d'apprendre et à la relation d'aide à l'apprentissage, il nous faudra utiliser...

- une approche qui prend racine dans la vie de l'adulte et dans son milieu,
- une approche qui "capitalise sur les expériences de vie et de travail de l'adulte, sur sa liberté et sur son dynamisme de croissance, sur sa motivation intrinsèque, et qui capitalise enfin autant sur le mode intuitif que sur le mode rationnel d'acquisition de connaissances".(9)
- une approche qui rend l'analphabète responsable de ses apprentissages en l'amenant à considérer son besoin et à s'y centrer pour bâtir sa démarche d'apprentissage, "en l'entraînant à faire des choix éclairés, à analyser sa situation, à identifier ses problèmes, à se placer en

---

(9) L'équipe FG-1, "Affirmation pour un transfert des responsabilités".

processus de résolution de problèmes et à porter un jugement sur ses apprentissages", (10)

- une approche qui considère que chaque individu possède en lui-même les ressources nécessaires à son développement,
- une approche qui considère que chaque individu est unique et, par conséquent, que personne n'apprend de la même façon et qu'il n'existe pas de méthodes universelles pouvant répondre aux besoins de tous les apprenants,
- une approche qui vise à rendre l'apprenant autonome, responsable et auto-déterminé par l'acquisition de SAVOIRS, de SAVOIR-FAIRE et de SAVOIR-ETRE,
- une approche qui privilégie les relations et les interactions entre les participants eux-mêmes, entre les participants et leur communauté locale.

Enfin, l'approche pédagogique devra faire en sorte que l'apprenant "soit le point de départ, la raison d'être, le centre, la fin et le principal responsable de l'acte d'apprendre". (11)

---

(10) Idem.

(11) Thiffaut, Marc, "Extrait du rapport de la recherche-action sur le suivi de l'étudiant", S.E.A., C.S.R.C., juin 1976

Ainsi le type d'approche permettra d'atteindre les objectifs de notre programme soit:

- l'objectif d'acquisition, et ce, par une utilisation privilégiée des ressources communautaires car ce n'est pas seulement la connaissance du code qui sera transmise mais aussi la connaissance du milieu,

- l'objectif d'autonomie qui se réalisera en rendant l'analphabète capable de faire des choix en fonction de ses besoins (étape d'apprivoisement) mais aussi en le rendant capable de réaliser ses choix,

- l'objectif de socialisation qui sera atteint graduellement, au rythme de chaque analphabète, par une stimulation constante à participer à différentes formes de vie collective: petit groupe, grand groupe, milieu...

4.2.1.2 Avantages pour l'apprenant:

Une approche pédagogique ainsi conçue:

- permet de respecter le style d'apprentissage, le rythme de l'apprenant et d'autres facteurs reliés à la situation personnelle de ce dernier,

- favorise l'auto-discipline et l'auto-détermination,
- lui apprend à exploiter ses propres ressources éducatives et celles de son environnement,
- permet des contacts humains personnalisants,
- permet des apprentissages plus signifiants.

4.2.1.3 Conséquences pour le formateur:

Dans ce type d'approche, le formateur joue un rôle d'agent d'aide, de facilitateur, de conseiller; ce qui permet une meilleure connaissance de chaque apprenant et une relation plus personnalisée avec lui. Cette approche lui permet aussi d'avoir plus d'emprise sur sa situation mais aussi une plus grande responsabilité dans l'amélioration d'un tel régime d'apprentissage.

Son action doit se centrer sur le sujet qui apprend et sur la situation d'apprentissage. Sa fonction traditionnelle de transmission de connaissances s'enrichit de d'autres fonctions soit:

- diagnostic des besoins de l'apprenant,
- motivation,
- encouragement à l'apprentissage,
- évaluation des acquisitions.

4.2.2 L'approche méthodologique

Contrairement à l'approche pédagogique qui est liée à l'apprentissage, l'approche méthodologique est directement liée à la matière enseignée, à la technique à acquérir. Entrent alors en jeu: les contenus d'apprentissage, la démarche pédagogique, les modalités d'intervention, les outils pédagogiques et les modalités organisationnelles.

4.2.2.1 Les contenus d'apprentissage:

Dans un texte écrit par Claude Gaudet en 1982, (12) ce dernier mentionne qu'en 1967, Miller a tenté d'expliquer pourquoi le statut socio-économique et la participation à l'éducation des adultes sont reliés. Appliquant alors sa théorie à la théorie des besoins de Maslow, Miller émet l'hypothèse que

> "la hiérarchie des besoins devrait prédire que les membres des classes sociales les plus basses seront intéressés dans une éducation qui répond à des besoins de survie..."

---

(12)Gaudet, Claude, Le recrutement de l'analphabète, Québec français, déc. 1982, p. 49

En reliant cette théorie à notre affirmation du chapitre 4.1.1.1, à l'effet que l'analphabétisme voisine des conditions de pauvreté et de sous-développement économique, on peut facilement en déduire qu'un programme d'alphabétisation devrait d'abord tenter de faire acquérir à l'analphabète certaines capacités essentielles à la survie. En fait, l'analphabète devrait:

- connaître les sources d'information et savoir, même de façon rudimentaire, où trouver ce qu'il cherche,
- savoir utiliser des instruments de référence, depuis les catalogues des grands magasins jusqu'aux annuaires téléphoniques et aux index des journaux,
- être capable de choisir les documents dont il peut avoir besoin (formulaires, feuillets...),
- savoir prendre des mesures en se servant d'une règle, d'un mètre, d'un ruban à mesurer,
- savoir mesurer des liquides, des solides, une surface, un périmètre.

- être capable de passer son permis de conduire,
- savoir rendre la monnaie sans se tromper,
- savoir utiliser correctement un chéquier,
- comprendre ce qui concerne le crédit et l'argent,
- savoir à quoi il s'engage quand il signe un contrat d'affaires ou encore pour l'achat d'une maison ou pour louer un appartement.

A l'acquisition de ces capacités essentielles à la survie, on devrait cependant, adjoindre d'autres aspects de la vie quotidienne et les traduire en activités d'apprentissage et ce, toujours dans le but de répondre aux besoins des apprenants et aussi d'atteindre les objectifs d'acquisition, d'autonomie et de socialisation visés par le programme.

L'identification de telles activités d'apprentissage a pu se réaliser à partir de la recherche menée par Gisèle Painchaud de l'Université de Montréal, "Les adultes à l'école élémentaire: quoi enseigner?". Comme on l'a déjà mentionné au chapitre 1.1.1, cette

recherche a permis d'établir les habiletés de base que devrait posséder tout citoyen pour pouvoir fonctionner d'une manière adéquate dans une société moderne: reconnaissance de faits et de termes, lecture, écriture, calcul, résolution de problèmes; et ce, en les appliquant à des domaines de la vie en société: travail, consommation, ressources communautaires, santé, gouvernement et lois.

L'intersection d'une habileté de base et d'un domaine d'activité sociale, nous a alors permis d'identifier certains scénarios de la vie quotidienne de la plupart des adultes et de les traduire en activités d'apprentissage accessibles aux analphabètes. Ces cinq (5) thèmes et trente (30) scénarios (annexe I), pourront servir de guide à tout formateur désireux d'y puiser les activités pratiques susceptibles de répondre adéquatement aux besoins de ses apprenants.

4.2.2.2 Des démarches pédagogiques:

Il n'existe pas de démarche, de méthode idéale et universelle. Celle-ci doit être choisie en fonction de la clientèle à servir et des objectifs définis. Il est donc préférable de se donner des critères de choix de stratégies pour se construire une méthode plutôt que de chercher celle qui est définitive et infaillible. A cet effet, nous ne vous proposerons pas une démarche mais nous vous suggérerons deux démarches qui ont été utilisées par deux commissions scolaires travaillant en alphabétisation et qui ont donné des résultats satisfaisants. Elles ne sont pas présentées comme étant "la" démarche mais bien à titre de guide pour le formateur qui pourra y adhérer ou non, en tout ou en partie, pour construire sa propre démarche pédagogique.

- Commission scolaire lac Témiscamingue:

Dans un document intitulé: "Pour une approche dynamique en alphabétisation: Recueil de scénarios", un groupe de formateurs de la

C.S.L.T. présente un recueil qui a pour but d'aider le moniteur en alphabétisation dans sa démarche éducative auprès de son groupe. Ce recueil compte plusieurs scénarios développés à partir de situations quotidiennes auxquelles les analphabètes sont souvent confrontés. La démarche proposée est empruntée au "Processus de solution de problème" et se subdivise en six (6) étapes:

1. Identification du problème.
2. Énumération des solutions.
3. Évaluation des solutions.
4. Choix de la solution.
5. Mise à exécution de la solution choisie.
6. Évaluation de la démarche.

Vous trouverez en annexe III, toutes les explications relatives à chacune des étapes de ce processus.

- Commission scolaire régionale de Chambly:

Partant d'un objectif d'instrumentation des personnes, un conseiller pédagogique de cette commission scolaire, M. Gilles Jean Patry a tenté d'opérationnaliser cet objectif par la théorie de l'apprentissage expérientiel qui correspond à la façon dont une personne traite chacune des expériences auxquelles elle est confrontée et qui, en l'occurrence, sont susceptibles de lui apprendre quelque chose. Les étapes de ce processus sont:

1. L'expérience concrète.
2. L'observation réfléchie.
3. La conceptualisation abstraite.
4. L'expérimentation active.

Vous trouverez aussi en annexe III, un document écrit par M. Gilles Jean Patry, dans lequel il explique le déroulement de ce processus.

4.2.2.3 Les modalités d'intervention:

Tel qu'on l'a déjà mentionné, une approche pédagogique qui fait de l'apprenant le point de départ, la raison d'être, le centre, la fin et le principal responsable de l'acte d'apprendre, est une approche qui respecte le style d'apprentissage, le rythme de l'apprenant et par conséquent, une approche qui respecte son individualité.

Aussi, notre intervention se voudra individualisante, ce qui ne consiste pas à faire exécuter individuellement le même travail à tous, mais bien, à choisir, pour chacun, le travail et la méthode qui lui conviennent.

Ce travail individualisé ne vise pas à isoler l'étudiant; on fera aussi de la place pour le travail en petit groupe et en grand groupe, à cause de la nature de certains contenus (ex.: français parlé), à cause du style d'apprentissage de certains apprenants et aussi à cause de l'objectif de socialisation et du besoin de socialisation de l'apprenant.

C'est donc dire que notre intervention se voudra à la fois:

- individuelle: enseignement individuel, courts exposés, atelier d'écriture, documents audio-visuels,...
- collective: ateliers en petit groupe, ateliers en grand groupe, discussions, jeux de rôles,...

4.2.2.4 Des outils pédagogiques:

Comme pour les méthodes, on ne trouve pas, en alphabétisation, l'outil définitif et infaillible. On doit, à partir d'outils déja existants, construire nos propres instruments de travail en fonction des besoins des apprenants et des objectifs que l'on poursuit. Aussi à titre de référence, voici une liste d'outils intéressants à consulter:

- Les 25 mots permettant de déceler la surdité (annexe IV).
- Liste de 69 mots du vocabulaire fondamental recensé par Henmon (annexe IV).
- "Pour une approche dynamique en alphabétisation: Recueil de scénarios", C.S. Lac-Témiscamingue.
- "Alphabétisation à repenser", Micheline Laperrière et Serge Wagner.
- "De l'écoute à la lecture et jusqu'à l'écriture", Clémence Laroche et Armand Trépanier.
- "La méthode d'éducation de base", S.E.A.C.S. Youville, Jocelyne Laurin.
- "Cahier d'apprentissage, Alphabétisation Tome I et Tome II", C.S.R. Blainville Deux-Montagnes.
- "Français, langue maternelle: Base et pré-secondaire", Direction générale de l'éducation des adultes.
- "La maison du Dragon", La Maison Alpha, Magog.

- "Guide d'utilisation du journal en Alpha", C.S.R. Tardivel.
- "Un modèle d'intervention en alphabétisation: L'approche globale", C.S.R. Chambly.
- "P.A.V.", Commission des écoles catholiques de Mtl.
- "A.S.", Commission des écoles catholiques de Mtl.

IV

DESCRIPTION DES PHASES DU PROJET

4.3 Phase post-alpha

4.3 Phase post-alpha

La post-alpha est la raison d'être de l'alpha: faire des apprentissages pour pouvoir s'en servir après. Le point central de cette phase est alors le transfert de la responsabilité déjà amorcé dans la phase alpha.

La post-alpha peut donc se définir:

> "l'ensemble des matériels et organisations permettant à l'adulte nouvellement alphabétisé, d'entretenir, utiliser et développer les connaissances et capacités acquises ou éveillées par l'alphabétisation".(13)

Cependant, cette post-alpha peut se concevoir sous deux formes bien distinctes:

- une post-alpha avec option scolarisante
- une post-alpha avec option socialisante.

C'est donc dire que suite à la phase alpha, l'apprenant aura à faire un choix entre ces deux volets. On aura alors à prévoir une étape

---

(13)Dumont, Bernard, "Perspectives", vol. IX, no 2, 1979, p. 150

de transition pendant laquelle l'apprenant évaluera, analysera et réorientera sa démarche éducative.

4.3.1 Étape de transition

Cette étape qui se déroulera par le moyen de rencontres individuelles entre le formateur et l'apprenant, permettra à ce dernier de faire l'évaluation de ses habiletés académiques (savoir lire, écrire, calculer, parler et écouter), de même que l'évaluation de ses compétences à exercer ses divers rôles sociaux.

Ainsi, l'apprenant pourra identifier ses lacunes et préparer un plan de formation en regard des deux possibilités qui s'offrent à lui: post-alpha scolarisante ou post-alpha socialisante. Ce plan de formation doit aussi être fait en fonction de ses disponibilités et des énergies qu'il est prêt à y consacrer. De plus, comme l'adulte n'est pas prêt à être abandonné à lui-même, cette étape servira aussi à la préparation d'un plan de suivi qui sera plus serré au début et qui ira en décroissant. Ce plan de suivi préparé par le formateur aura l'avantage de rassurer l'apprenant en lui permettant

de corriger son plan de formation lorsque nécessaire et aussi en lui permettant d'évaluer sa progression.

4.3.2 Post-alpha avec option pré-scolarisante

L'apprenant, qui, lors de l'étape de transition aura choisi de s'orienter vers une post-alpha pré-scolarisante, profitera de cette phase pour se préparer à la transition dans un "monde scolaire". Il faudra alors penser en termes de nouveaux styles pédagogiques, de nouveaux formats d'apprentissage, de tests, de programmes par objectifs, etc.

Cette phase devra donc être utilisée pour préparer l'apprenant...

- sur le plan personnel
  - . lui aider à se connaître comme apprenant,
  - . favoriser le travail en sous-groupes,
  - . l'habituer peu à peu à travailler avec des formateurs différents,
  - . ...

- sur le plan intellectuel
  - . développer l'esprit de synthèse,
  - . initier l'apprenant à certaines techniques de travail,
  - . lui apprendre à faire ses choix de cours en fonction de ses disponibilités,
  - . lui apprendre à se fixer des échéanciers,
  - . l'informer de certaines difficultés vécues par d'autres apprenants,
  - . ...

- sur le plan organisationnel
  - . organiser une visite au futur local de formation de l'apprenant,
  - . lui apprendre à utiliser des guides méthodologiques,
  - . faire le pont entre les acquis du cours d'alphabétisation et les acquis nécessaires à l'intégration aux cours de français de base.
  - . ...

En un mot, cette phase sera préparatoire à une intégration scolaire. Elle vise le transfert des acquis par un processus de scolarisation.

4.3.3 Post-alpha avec option socialisante

Contrairement à la post-alpha pré-scolarisante, la post-alpha socialisante vise le transfert des acquis dans la vie quotidienne par un processus d'autodidaxie supervisé. Cette post-alpha devient donc le lien entre "l'école" et la "vraie vie".

4.3.3.1 Objectifs:

La post-alpha socialisante vise à raffermir les apprentissages par d'autres activités d'apprentissage, mais aussi par leur utilisation à l'intérieur du quotidien de l'individu et de ses activités courantes. Elle vise donc une plus grande autonomie de l'apprenant et la prise en charge gradue'le de sa formation par un transfert et une consolidation des acquis.

4.3.3.2 Contenu:

A titre d'exemple, nous présentons ci-dessous, un programme de post-alpha suggéré par un groupe de douze étudiants de la Vallée de

la Matapédia qui ont complété la phase alpha et qui n'ont pas retrouvé dans les cadres existants, un programme qui réponde à leurs besoins.

Le programme qu'ils proposent comprend:

. du français écrit:
- compréhension de texte
- formulation de rapport
- étude de situation
- démarche d'intervention

. des mathématiques:
- rapport d'impôt
- élaboration de budget
- système international S.I.
- familiarisation avec langage d'ordinateurs

. des techniques d'animation

. de la croissance personnelle

. de la micro-sociologie: recherche sur l'histoire de leur paroisse et de leur région, lecture des événements socio-économiques.

Comme on peut le constater, ce programme est très diversifié. C'est donc dire que les besoins étaient diversifiés et, en ce sens, il importe de partir des plans de formation des apprenants pour tracer la toile de fond nécessaire à l'organisation du programme. Cependant, dans l'organisation du programme, il faut garder en tête l'objectif de transfert de responsabilité qui est le point névralgique de la post-alpha.

4.3.3.3 Démarche:

Il faut penser à la post-alpha en termes de démarche d'apprentissage visant non plus l'acquisition de connaissances mais plutôt la consolidation des acquis en vue d'une plus grande autonomie personnelle de l'apprenant. C'est alors une démarche qui peut faire appel

au processus de solution de problèmes tel que mentionné dans la phase alpha:

1. Identification du problème.
2. Énumération des solutions.
3. Évaluation des solutions.
4. Choix de la solution.
5. Mise à exécution de la solution choisie.
6. Évaluation de la démarche.

ou encore, en consolidant la 4^{e} étape du processus de l'apprentissage expérientiel soit: l'expérimentation active. (Annexe III)

Mais, quelle que soit la démarche utilisée, il nous faut en faire le choix à partir des besoins, des objectifs et du plan de formation de l'apprenant.

4.3.3.4 Outils pédagogiques:

Le point névralgique de la post-alpha étant le transfert de responsabilité, il nous faut rechercher du matériel et des ressources

pédagogiques qui correspondent à cet esprit.

- Matériel pédagogique:

Le matériel pédagogique devra être complet en lui-même et favoriser l'auto-évaluation et l'auto-correction des apprentissages. Il pourrait alors être constitué

. de cahiers d'apprentissage adaptés au niveau "terminal" des apprenants en alpha,
. de cours par correspondance adaptés et abordables pour l'adulte,
. d'un périodique pour nouveaux alphabétisés,
. d'un abonnement à une revue, un journal,
. d'une grammaire "abordable",
. de lettres entre anciens et nouveaux apprenants,
. de diaporamas,
. de films,
. etc.

- Ressources pédagogiques:

Comme ressources pédagogiques, on pourrait penser à:

. un centre de dépannage pour analphabètes,

. la bibliothèque du quartier,

. des réunions mensuelles pour tous les groupes alpha,

. des réunions d'anciens étudiants,

. des groupes d'apprentissage autonomes et supervisés,

. l'animation communautaire du S.E.A. ou du C.L.S.C.,

. etc.

Cette suggestion d'outils pédagogiques ne se veut pas "la solution". Elle constitue une "banque d'idées" dans laquelle l'adulte choisira ce qui lui convient le mieux.

4.3.3.5 Conclusion

Cette phase de la post-alpha est la dernière du processus d'alphabétisation et elle devra confirmer au formateur que les appren-

tissages ont été assimilés et intégrés à l'intérieur de la vie de chacun. Un apprentissage est intégré lorsque l'étudiant peut faire le transfert des notions apprises en atelier dans d'autres domaines de son activité sociale. Pour cela, il importe que le formateur soit à l'écoute constante des progrès réalisés, qu'il exerce un certain suivi du cheminement global de l'étudiant et qu'il sache se retirer à temps pour laisser de plus en plus de place à l'autonomie de l'apprenant.

V

OPÉRATIONNALISATION DU PROJET

5.1 Encadrement organisationnel

V. OPÉRATIONNALISATION DU PROJET

L'opérationnalisation d'un tel projet demande un encadrement organisationnel adéquat de même qu'une planification organisationnelle réaliste.

5.1 Encadrement organisationnel

L'encadrement organisationnel suppose des ressources humaines, matérielles et financières en conformité avec les objectifs du projet.

5.1.1 Ressources humaines

L'opérationnalisation d'une intervention en alphabétisation telle que nous l'avons décrite, nécessite la participation de plusieurs intervenants qui ont des rôles bien spécifiques:

Intervenants	Rôles
1. Conseiller pédagogique	1. Prendre en charge et superviser l'ensemble du projet. 2. Recruter et engager l'animateur communautaire et les formateurs. 3. Fournir le support requis au développement et au déroulement du projet. 4. Prendre en charge la publicité du projet. 5. Faire l'accueil individuel et de groupe des analphabètes les plus autonomes qui viennent s'inscrire d'eux-mêmes. 6. Organiser avec les formateurs désignés, la soirée d'accueil pour les analphabètes les plus autonomes. 7. Assigner à des formateurs les analphabètes dépistés par les collaborateurs. 8. Organiser avec le formateur désigné, le passage de la phase pré-alpha à la phase-alpha. 9. Organiser la journée de l'alpha (8 sept.) 10. Organiser des sessions de formation pour les formateurs et pour les collaborateurs. 11. Favoriser l'émergence d'idées nouvelles de pédagogie bien adaptée. 12. Organiser des rencontres périodiques d'évaluation et de réajustement entre les intervenants du projet. 13. Fournir des locaux adéquats pour les ateliers de formation.
2. Animateur communautaire	1. Préparer un plan de sensibilisation et de recrutement avec le conseiller pédagogique. 2. Sensibiliser les organismes communautaires, les paroisses, les écoles, etc..., au problème de l'analphabétisme et aux priorités du S.E.A. 3. Déterminer un mode de collaboration avec les organismes, paroisses, écoles, etc. 4. Organiser l'animation des milieux-cibles afin d'y recruter des collaborateurs. 5. Sélectionner les collaborateurs. 6. Superviser le dépistage et le recrutement faits par les collaborateurs. 7. Instrumenter les collaborateurs qui seront appelés à entrer en contact avec des analphabètes. 8. Fournir au conseiller pédagogique la liste des analphabètes recrutés par les collaborateurs et intéressés à entreprendre une démarche éducative.

Intervenants	Rôles
3. Le collaborateur	1. Faire le dépistage des analphabètes de son quartier. 2. Organiser avec le conseiller pédagogique, des stratégies de recrutement. 3. Faire le recrutement des analphabètes et les signaler à l'animateur communautaire. 4. Accompagner le formateur lors de sa première visite à domicile.
4. Le formateur	1. Visiter à leur domicile, les analphabètes recrutés par les collaborateurs et intéressés par une démarche d'alphabétisation. 2. Structurer l'ensemble des interventions pédagogiques des phases pré-alpha, alpha et post-alpha. 3. Etablir avec l'apprenant une relation d'aide à l'apprentissage . pour identifier ses acquis, ses besoins, ses aspirations, ses aptitudes, . pour se fixer des objectifs réalisables, . pour établir son projet éducatif, son plan de formation, son plan de suivi, . pour faire face aux difficultés rencontrées, . pour modifier ses objectifs, son orientation, . pour mesurer le chemin accompli, . pour identifier les apprentissages les plus significatifs, . pour évaluer ses apprentissages. 4. Etre à l'écoute des besoins des apprenants. 5. Exercer un suivi. 6. Elaborer ou sélectionner le matériel pédagogique. 7. Impliquer le plus possible le groupe dans les décisions qui ont rapport au contenu et à la démarche. 8. Permettre au groupe l'expression des satisfactions et des insatisfactions par des moments d'évaluation en groupe. 9. Stimuler le groupe par des mises en situation appropriées. 10. Déceler les troubles d'apprentissages. 11. Evaluer les acquis.

5.1.2 Ressources matérielles

L'organisation d'activités éducatives suggère le choix d'un local adéquat de même qu'une organisation/temps le plus favorable possible à l'apprenant.

5.1.2.1 Local de formation:

Dans un article sur "Le recrutement de l'analphabète", Claude Gaudet parle de la théorie de Boshier (1973) selon laquelle "la non-participation et l'abandon sont fonction de l'ampleur du décalage entre la perception de soi de l'adulte, et sa perception des principaux aspects de l'environnement éducatif". Cette théorie suggère donc que "la participation est maximisée lorsque l'environnement éducatif devient congruent avec les caractéristiques du groupe spécifique que l'on tente de rejoindre".

Partant de cette théorie, peut-on faire l'hypothèse que les analphabètes participeront davantage aux activités éducatives si ces

dernières sont organisées dans leur propre quartier plutôt que dans une école??? Peut-on aussi faire l'hypothèse que le quartier crée un lieu d'appartenance favorable à l'apprentissage? Ou, au contraire, peut-on faire l'hypothèse que le quartier devient inconfortable à cause du non-respect de l'anonymat?

Ces questions sont sans réponse pour le moment. Cependant, il convient de mentionner qu'à la C.S. des Mille-Iles, l'organisation des cours d'alphabétisation à l'extérieur du centre de formation a donné des résultats intéressants.

En effet, pendant l'année en cours (83-84) les ateliers d'alphabétisation se sont organisés au coeur même de Sainte-Rose, dans un ancien bureau de poste qui est aujourd'hui le centre administratif du S.E.A.

Ce local, considéré comme favorable à l'apprentissage, est situé dans un environnement familier et par conséquent a permis de créer

un environnement éducatif empreint de souplesse et de liberté organisationnelle favorisant ainsi des comportements sociaux plus près de la vie sociale courante.

C'est donc en s'appuyant sur cette expérience de l'année en cours que nous envisageons la réutilisation des locaux du centre administratif comme "Maison Alpha".

5.1.2.2 Organisation/temps:

Etant donné le fait que nous avons la préoccupation de respecter le rythme de l'apprenant, il devient assez difficile de prévoir la durée de la phase d'alphabétisation. Cependant, il est possible de préciser que pour maintenir l'intérêt et faire progresser l'apprenant, il devient nécessaire que ce dernier s'engage à participer à l'atelier de formation pendant au moins 6 heures/semaine. A cet effet, l'offre de service du S.E.A. devrait proposer aux apprenants des ateliers d'alphabétisation ou de jour ou de soir, compte tenu de leurs besoins et de certains conflits avec leurs horaires de travail.

Enfin, précisons que la durée de la phase d'alphabétisation ne devrait pas se prolonger outre mesure (4-6 sessions) et ceci dans le but d'éviter le découragement, la non-motivation et aussi afin d'éviter de perpétuer une certaine dépendance déjà caractéristique de l'analphabète.

5.1.3 Ressources financières

Afin de bien cerner les incidences financières de la mise sur pied d'un tel projet, nous en analyserons l'investissement temps, les hypothèses de financement de même que les incidences organisationnelles.

5.1.3.1 Investissement temps:

Les deux tableaux qui suivent, tentent d'évaluer en heures l'investissement temps nécessaire à la mise sur pied de ce projet et ce, pour les années 1984-1985 et 1985-1986.

ANNÉE 84-85

Intervenants	1er semestre	2e semestre	Nombre de semaines	Total des heures	
Conseiller pédagogique	20 hres/sem.	20 hres/sem.	35	700	700
Animateur communautaire	25 hres/sem.	25 hres/sem.	35	825	825
Formateurs	gr.I : 3e session 6 hres/sem. gr.II : 1ère session 6 hres/sem.	gr.I : 4e session 6 hres/sem. gr.II : 2e session 6 hres/sem. gr.III: 1ère session 6 hres/sem. gr.IV : 1ère session 6 hres/sem.	30 30 15 15	180 180 90 90	
				540 h	540
					2065 h.

ANNÉE 85-86

Intervenants	1er semestre	2e semestre	Nombre de semaines	Total des heures	
Conseiller pédagogique	15 hres/sem.	15 hres/sem.	35	525	525
Animateur communautaire	20 hres/sem.	20 hres/sem.	35	700	700
Formateurs	gr.I : 5e session 6 hres/sem. gr.II : 3e session 6 hres/sem. gr.III: 2e session 6 hres/sem. gr.IV : 2e session 6 hres/sem. gr.V : 1ère session 6 hres/sem.	gr.I : Post-alpha 6 hres/sem. gr.II : 4e session 6 hres/sem. gr.III: 3e session 6 hres/sem. gr.IV : 3e session 6 hres/sem. gr.V : 2ère session 6 hres/sem. gr.VI : 1ère session 6 hres/sem.	30 30 30 30 30 15	180 180 180 180 180 90	
				990 h.	990
					2215 h.

L'observation de ces tableaux permet de constater que la deuxième année, il y a une diminution des heures de travail du conseiller pédagogique et de l'animateur communautaire, mais que par contre, on y retrouve une augmentation des he pour les formateurs.

Après cette deuxième année d'expérience (85-86), on aura atteint un rythme de croisière qui devrait se maintenir par la suite. En effet, d'autres groupes d'alpha se formeront mais en même temps, certains termineront la phase de la post-alpha.

C'est donc dire qu'après la 2^{e} année, le volume monétaire devrait lui aussi se maintenir.

5.1.3.2 Hypothèses de financement:

Le total des heures de formation étant de 2065 heures pour l'année 1984-85 et de 2215 heures pour l'année 1985-86,

où trouver les ressources financières nécessaires pouvant supporter un tel plan de formation? Comment chacun des intervenants peut-il bénéficier de l'appui financier nécessaire?

Nous tenterons ci-dessous de proposer des hypothèses de financement pour chacun des intervenants de ce projet.

- Conseiller pédagogique:

Le conseiller pédagogique étant déjà une ressource permanente du S.E.A., il fait automatiquement partie de la masse monétaire du S.E.A. Par conséquent, sa participation au projet d'alphabétisation ne nécessitera pas un surplus financier mais plutôt l'assignation du nombre d'heures requis pour le développement de ce dossier.

- Animateur communautaire:

L'animation communautaire étant un nouveau poste à créer pour la mise sur pied du projet d'alphabétisation, il

existe trois hypothèses possibles de financement:

. on pourrait assigner à cette fonction, la somme allouée à l'item "animation communautaire" dans le budget même du S.E.A.,

. on pourrait puiser dans une enveloppe particulière à l'alphabétisation, les sommes nécessaires à l'animation communautaire,

. ou encore, on pourrait affecter une partie de l'enveloppe globale à cette fonction c'est-à-dire prendre des heures/groupe pour les affecter à cette ressource.

- Formateurs:

Pour ces derniers, la ressource financière à privilégier est l'enveloppe globale de formation.

5.1.3.3 Incidences organisationnelles:

En septembre 1982, on recevait le mandat d'explorer les possibilités et la nécessité d'intervenir en alphabétisation sur le territoire de la C.S. des Mille-Iles.

Suite au dépôt de cette première recherche, un deuxième mandat nous était confié, soit celui d'articuler une approche en alphabétisation qui irait dans le sens d'une vision plus collective et plus socialisante du problème. On en arrive alors à la conclusion qu'il est nécessaire d'offrir un service d'alphabétisation pour les analphabètes les plus autonomes, mais qu'il est aussi nécessaire de voir le problème dans une perspective de développement communautaire. En conséquence, il convient de mettre sur pied un modèle d'intervention en alphabétisation qui serait de type associatif, c'est-à-dire en collaboration avec les ressources du milieu et ce, dans une perspective de prise en charge du problème de l'analphabétisme par le milieu lui-même.

Cependant, cet objectif de socialisation et de prise en charge ne saurait être atteint sans une intervention dans le milieu d'où la nécessité de créer un poste d'animateur communautaire.

Ce poste se veut la clé de réussite d'une intervention de modèle associatif et sans lui, on ne saurait recommander de se lancer sur une telle piste.

L'animation communautaire devient donc essentielle à la réussite de cette intervention.

V

OPÉRATIONNALISATION DU PROJET

5.2 Planification de l'intervention

5.2 Planification de l'intervention

Planifier, c'est prévoir ce qu'on fera, quand on le fera et qui le fera. C'est en ce sens que vous trouverez ci-dessous, des informations relatives à la planification organisationnelle du projet d'alpha tel que nous l'avons décrit. Cette planification s'étend sur deux années soit 1984-85 et 1985-86.

5.2.1 Plan d'action pour l'année 84-85

5.2.1.1 Premier semestre 84-85:

Echéancier	Tâches/activités à réaliser			responsable
	Pré-alpha	Alpha	Post-alpha	
Août 84 Sept.	- Planifier et organiser la session. - Recruter et sélectionner les intervenants. - Accueil individuel des analphabètes les plus autonomes.			conseiller pédagogique
	- Planifier et organiser la publicité. - Organiser la journée d'alpha (8 sept.). - Préparer un plan de sensibilisation.			- conseiller pédagogique - animateur communautaire
Sept. 84		- Groupe alpha I 3e session - Possibilité groupe alpha II 1ère session		formateurs
84 oct. nov. déc.	- Sensibilisation de la population en général.	↓		animateur communautaire
	- Suivi et encadrement pédagogique.	↓		conseiller pédagogique

5.2.1.2 Deuxième semestre 84-85:

	E V A L U A T I O N			- conseiller pédagogique - intervenants
Janvier 85	- Planifier et organiser la session. - Accueil individuel des analphabètes les plus autonomes.			conseiller pédagogique
		- gr. alpha I (4e session) - gr. alpha II (2ère session) - gr. alpha III (1ère session) - gr. alpha IV (1ère session)		formateurs
	- Animation du milieu (recrutement et sélection de collaborateurs) - Poursuite de l'action de sensibilisation.			animateur communautaire
85 février mars avril mai	- Animation du milieu (sensibilisation, dépistage et recrutement).			- animateur communautaire - collaborateurs
	- Etape d'apprivoisement (rencontres individuelles).			formateurs
	- Suivi et encadrement pédagogique.	↓		conseiller pédagogique
Juin 85	E V A L U A T I O N E T P E R S P E C T I V E S			- conseiller pédagogique - intervenants

5.2.2 Plan d'action pour l'année 85-86

5.2.2.1 Premier semestre 85-86:

Sept. 85	- Planifier et organiser la session. - Recruter et sélectionner les intervenants. - Accueil individuel des analphabètes les plus autonomes.			conseiller pédagogique
	- Organiser la journée alpha (8 sept.) - Animation du milieu (recrutement et sélection de nouveaux collaborateurs). - Poursuite de l'action de sensibiiisation.			animateur communautaire
		- gr. alpha I (5e session) - gr. alpha II (3e session) - gr. alpha III (2e session) - gr. alpha IV (2e session)		formateurs
85 oct. nov. déc.	- Animation du milieu (Sensibilisation, dépistage, recrutement)			- animateur communautaire - collaborateurs
	- Gr. alpha V: étape d'apprivoisement (rencontres collectives). - Rencontres individuelles apprivoisement.			formateurs
	- Suivi et encadrement pédagogique.			conseiller pédagogique

5.2.2.2 Deuxième semestre 85-86:

Janvier 85	ÉVALUATION			- conseiller pédagogique - intervenants
85 février mars avril mai	- Planifier et organiser la session. - Accueil individuel des analphabètes les plus autonomes.			conseiller pédagogique
	- gr. alpha VI: apprivoisement (rencontres collectives). - rencontres individuelles.	- gr. alpha II (4e session) - gr. alpha III (3e session) - gr. alpha IV (2e session) - gr. alpha V (1ère session)	- gr. alpha I (post-alpha)	formateurs
	- Animation du milieu: travailler à l'implantation d'un modèle décentralisé.			animateur communautaire
	- Suivi et encadrement pédagogique.			conseiller pédagogique
Juin 85	ÉVALUATION ET PERSPECTIVES			- conseiller pédagogique - intervenants

CONCLUSION

CONCLUSION

L'élaboration de ce modèle d'intervention en alphabétisation n'a pas été fait dans une optique de scolarisation des analphabètes mais bien dans une optique de socialisation. Cependant ce modèle peut servir de point de départ pour un analphabète qui souhaiterait éventuellement se scolariser. C'est donc un modèle qui, sans être révolutionnaire, peut répondre en tout ou en partie aux besoins de différents types d'analphabètes. C'est un modèle issu d'expériences et de réflexions qui cherche à s'adapter à une réalité souvent délaissée et à répondre aux besoins de base d'une clientèle spécifique. C'est un modèle qui vise à amener l'apprenant à agir et, comme le mentionnait Monique Vermette dans son document "Les premiers contenus", il existe certaines conditions pour que l'apprentissage mène à l'agir:

- L'étudiant doit trouver ce que ça signifie pour lui d'apprendre à lire et à écrire.
- Le milieu d'apprentissage doit être tel que l'étudiant se sente le droit d'être ce qu'il est, qu'il se sente accepté.
- Le formateur doit aider l'étudiant à voir et à changer les comportements et attitudes qui nuisent à son apprentissage.

- Il faut avoir des exigences.
- Il faut tenir compte de la réalité de l'apprenant.
- Il faut créer des situations qui permettent le transfert et le renfort des apprentissages.
- L'étudiant doit socialiser ses acquis.
- Il faut aider l'étudiant à intégrer le changement qu'apporte son nouveau savoir.

Ces conditions sont nécessaires pour l'atteinte des objectifs de transfert du programme, mais il existe une autre condition qui est aussi essentielle: tous les partenaires du projet doivent se considérer solidaires et ne pas hésiter à s'engager dans la promotion de ce projet avec le souci unique de restituer aux analphabètes ce qui leur est dû.

B I B L I O G R A P H I E

BIBLIOGRAPHIE

Alpha-Liaison, vol. IV, no. 1, novembre 1983.

C.E.C.M., Dossier 1983 d'alphabétisation, S.E.A., 1983, 56 p.

Commission scolaire Lac Témiscamingue, Pour une approche dynamique en alphabétisation: Recueil de scénarios, juillet 1981.

Fortin, Guibert, Le diagnostic de besoins au niveau d'un cours.

Laperrière, Micheline, Wagner, Serge, L'alphabétisation à repenser, Carrefour d'éducation populaire, Pointe Saint-Charles, avril 1980, 322 p.

L'équipe FG-1, Extrait de Affirmation pour un transfert des responsabilités.

Patry, Jean Gilles, La formation de base: un départ à ne pas manquer, octobre 1982.

Québec Français, L'éducation des adultes, décembre 1982.

Rodrigue, Yvon, A propos de l'approche globale, Alpha-Liaison, vol. 2, no. 4, mai 1982.

Thiffault, Marc, Hornblower, Lucette, Extrait du rapport de la recherche-action sur le suivi de l'étudiant, S.E.A., C.S.R. Chambly, juin 1976.

Trottier, Michèle, Etude de la problématique de l'analphabétisme sur le territoire de la Commission scolaire des Mille-Îles en rapport avec la problématique provinciale, C.S. des Mille-Îles, S.E.A., juin 1983, 140 p.

Trottier, Michèle, Modèle d'intervention en alphabétisation non-institutionnelle, C.S.R. Chambly, septembre 1983, 65 p.

UQUAM, Certificat de premier cycle en alphabétisation, octobre 1982, 42 p.

Vermette, Monique, Pothier, Nicole, Les premiers contenus. Les méthodes d'alphabétisation. Un développement pédagogique en alphabétisation. La pré-alphabétisation et l'utilisation des bénévoles en alphabétisation. M.E.Q., 1982.

Weiss, Helen, Weiss, Martin., La maison, une école privilégiée. Editions du Jour Inc. 1979, 355 p.

A N N E X E I

Statistiques, organismes et médias du milieu

	1976			Mars 1983	
Villes et secteurs de recensement	Population active	Chômage	Taux de chômage	Taux de chômage approximatif	Industries 50 employés et plus
Rosemère	2960	230	6.7%	15.8%	aucune
Lorraine	2110	95	4.5%	13.6%	aucune
Bois-des-Filion	1650	100	6.0%	15.1%	aucune
Fabreville 656 657 658	 2405 3725 4790	 150 215 165	 6.2% 5.7% 3.4%	 15.3% 14.8% 12.5%	.M. et R. Plastic Inc. (60 employés)
Ste-Rose 659.01 659.02	 1765 2310	 100 135	 5.6% 5.8%	 14.7% 14.9%	.Québec Pain Inc. (65 employés) .Au Dragon Forgé Inc. (50 employés)
Auteuil 661	 2715	 140	 5.1%	 14.2%	.Industries Barrière 1972 (50 employés) (appareils de chauffage)
Vimont 632.01 632.02 660	 2485 1750 2775	 145 80 145	 5.8% 4.5% 5.2%	 14.5% 13.6% 14.3%	.Fertek Inc (80 employés) (charpente métallique) .Mondo Rubber Canada (63 employés) .Provigo (distribution) (294 employés) .Farr Inc. (194 employés) (produits métalliques) .Les Produits Architecturaux Hunter Douglas Ltée (70 employés) .Lagacé Division de Canfarge Ltée (75 employés) (dérivés du pétrole et du charbon)

ORGANISMES

A- Secteur RIVE NORD

Villes	Organismes communautaires	Centre communautaire
Rosemère	. Comité de parents 663-8660 . Chevaliers de Colomb 625-1129 . Club de l'âge d'or . Centre de la femme . Club des optimistes . Centre Maisonneuve . Atelier 29	Centre communautaire de Rosemère 339 Grande Côte 621-1766
Lorraine	. Association des citoyens . Femme vivante de Lorraine	Centre communautaire de Lorraine 10 Chemin de la Meuse 621-7000
Bois-des-Filion	. Organisation des loisirs 621-1357 . Association des citoyens de Bois-des-Filion 621-5217 . Association de l'âge d'or 621-7909 . Cercle des fermières . Chevaliers de Colomb 621-0562 . Club optimiste 621-5217 . Filles d'Isabelle 621-3427	Centre des loisirs 394 Curé Lafortune

ORGANISMES

B- Secteur RIVE SUD

Villes	Organismes communautaires	Centre communautaire
Fabreville	. Conseil particulier Ste-Rose 622-7555 . Club des femmes d'aujourd'hui 627-0491 . Cercle des fermières 622-3237 . Société St-Vincent de Paul 622-7555	
Ste-Rose	. Association Parents Uniques de Laval 622-0524 . C.L.S.C. Ste-Rose 622-5110 . Comité de travail féminin de la Croix-Rouge 625-9561 . Centre de rencontre Carrefour . Cercle des fermières 625-3238 . Filles d'Isabelle 625-1650 . Multi-Média 625-6915 . Conseil des Médias Communautaires 625-6915 . Armée du salut 625-1330	
Auteuil	. Cercle des fermières 625-9561	Loisirs Ste-Béatrice 6200 des Laurentides 625-6554 Service des loisirs St-Bruno Laval Inc. 900 des Lacasse 622-2860
Vimont	. Familiale le Nid . Cercle des fermières 663-3510 . Carrefour Communautaire 625-2890 . Mouvement couple et famille 625-9841	Centre Paul Comtois 1701 rue Lucerne 663-6500

Nous retrouvons dans les pages précédentes, une liste d'organismes communautaires spécifiques à certaines villes ou à certains secteurs. Cependant, il y a aussi des organismes communautaires qui desservent l'ensemble de l'Ile de Laval:

. Centre de dépannage de Laval Inc. 663-3262

. Bureaux des Services sociaux 668-7820

. Centre Eureka 668-1308

. Club coopératif de consommation des Mille-Iles 627-0492

. Comité des organismes sociaux de Laval 667-6343

. Commission de la santé et de la sécurité au travail du Québec 668-7400

. Centre d'emploi du Canada 663-5910

. Centre de Main-d'oeuvre 668-5967

. Bureaux locaux d'aide sociale 681-2591 - 669-7178

. Bureau des libérations conditionnelles 661-8610

. Service du bien-être de la ville de Laval 669-3535

MÉDIAS

L'ensemble du territoire de la Commission scolaire des Mille-Iles est desservi par les postes de radio C.F.G.L. (663-7550) et C.K.L.M. (668-0100) de même que par un poste de télévision communautaire appartenant à Cablevision Nationale Ltée (622-6971).

Les journaux locaux: Courrier Laval (667-4360) et Contact Laval (687-4900) sont distribués gratuitement sur l'ensemble du territoire situé sur la rive sud de la rivière des Mille-Iles. Pour ce qui est des villes situées sur la rive nord, on y retrouve les journaux locaux suivants:

Villes	Journaux locaux
Rosemère	. La voix des Mille-Iles . Le progrès . Le courrier des Laurentides . Courrier-Laval
Lorraine	. Liaison . La voix des Mille-Iles . Le courrier des Laurentides
Bois-des-Filion	. La voix des Mille-Iles

A N N E X E II

Activités d'apprentissage

Thème I : Travail

RECONNAISSANCE DE FAITS ET DE TERMES	LECTURE	ECRITURE	CALCUL	RÉSOLUTION DE PROBLÈMES
1. - Connaître les différentes façons de se trouver un emploi. - Connaître les avantages et les inconvénients d'un emploi (à court et à long terme). - Avoir une connaissance générale de divers métiers possibles. (Tâches et outils. - Savoir à quoi sert une carte d'assurance sociale.	- pouvoir lire les offres d'emploi dans un journal, - pouvoir lire un formulaire de demande d'emploi, - pouvoir lire un relevé de paie, - comprendre ses cartes d'identité, - savoir lire le nom des rues principales, - pouvoir lire une lettre.	- pouvoir répondre par écrit à une offre d'emploi pour demander un formulaire, - pouvoir remplir un formulaire de demande d'emploi, - pouvoir adresser une lettre.	- pouvoir calculer les heures travaillées par le taux horaire, - pouvoir vérifier l'exactitude d'un relevé de paie.	- être capable de choisir un travail en comptabilité avec ses expériences antérieures, - savoir comment procéder pour répondre à une offre d'emploi, - savoir comment se présenter à une entrevue (tenue, ponctualité, attitude), - être capable de choisir un emploi d'après ses avantages à long terme.
2. - Connaître l'histoire du syndicat, son rôle, son fonctionnement.	- pouvoir lire les renseignements sur une carte d'adhésion à un syndicat, - pouvoir lire les convocations d'assemblées et l'ordre du jour, - pouvoir lire le journal de "shop" ou autre.	- être capable de remplir la carte d'adhésion à un syndicat.	- comprendre ce que l'on entend par terme "quorum" dans une assemblée syndicale.	- savoir comment faire appel à son syndicat, - savoir émettre ses opinions et s'exprimer en public.
3. - Savoir ce qu'est un régime de retraite. - Connaître les différences entre le régime public et le régime privé.			- pouvoir calculer ce qu'il verse à un régime de retraite et ce qu'il pourra en retirer.	- savoir comment retirer ou transférer un régime de retraite lors d'un changement d'emploi.

Thème II : Consommation

RECONNAISSANCE DE FAITS ET DE TERMES	LECTURE	ÉCRITURE	CALCUL	RÉSOLUTION DE PROBLÈMES
4. - Informations sur les assurances (vie, auto, maison, médicaments) . individuelle . de groupe . publique.	- pouvoir lire le résumé des bénéfices d'une police d'assurance.		- pouvoir calculer le total des bénéfices d'une assurance face à un même bien, - pouvoir calculer le prix total d'une assurance (auto, vie)	- pouvoir évaluer ses besoins et ses possibilités en assurance, - savoir comparer et choisir une assurance
5. - Connaître la raison d'être de la publicité. - Informations sur la publicité par les coupons, par téléphone.	- pouvoir lire les feuillets publicitaires, - pouvoir lire les coupons d'achat, - pouvoir lire un menu dans un restaurant.			- savoir bien utiliser la publicité, - savoir utiliser les coupons, - savoir dire non à un vendeur.
6. - Savoir à quoi sert un budget. - Connaître la composition d'un budget.	- pouvoir lire un budget simple.	- pouvoir écrire un budget simple.	- pouvoir calculer les dépenses et les revenus d'un mois, - savoir interpréter et utiliser les valeurs monétaires.	- être capable de faire un budget.
7. - Information sur les achats . en magasin . par catalogue . vendeurs à domicile.	- pouvoir lire dans un catalogue, - pouvoir lire les étiquettes sur les vêtements ou autres, - pouvoir lire les modes d'emploi sur différents produits.			- savoir où acheter, quand acheter, quoi acheter, comment acheter, - compléter seul une commande de catalogue.

Thème II : Consommation (suite)

RECONNAISSANCE DE FAITS ET DE TERMES	LECTURE	ÉCRITURE	CALCUL	RÉSOLUTION DE PROBLÈMES
8. - Informations sur les soldes et ses sources d'informations.	- pouvoir lire les annonces de soldes dans les journaux.		- savoir calculer la réduction annonçée	- savoir juger des avantages d'un solde.
9. - Crédit: . définition . conditions . sources (compagnies de finance, banque, cartes de crédit).			- calculer l'intérêt à payer sur un objet acheté à crédit.	- apprendre à comparer les taux d'intérêt des différentes sources de crédit, - apprendre à bien utiliser une carte de crédit.
10. - Avoir des notions générales sur: . garantie . profit . rabais . intérêt . contrat . chèque . reçu	- pouvoir lire: . une garantie . un contrat . un chèque . un reçu.	- pouvoir faire: . un chèque . un reçu	- être capable d'écrire les chiffres en lettres (chèque).	- savoir quand faire un chèque, quand faire un reçu, - savoir quoi faire avec un papier de garantie, - savoir comment procéder si l'objet garanti est défectueux.
11. - Savoir ce qu'on entend pas: . hebdomadaire . mensuel . annuel	- pouvoir lire un calendrier, - pouvoir lire les dates	- pouvoir écrire le nom des jours et des mois - pouvoir écrire les dates.	- pouvoir calculer combien de jours dans 1 an, 1 mois, 1 semaine et combien de mois dans 1 an, - pouvoir lire l'heure.	
12. - Savoir ce qu'on entend par périmètre et surface. - Connaître ses chiffres. - Connaître le système métrique.	- pouvoir lire des mesures, - pouvoir lire et comprendre les abréviations du système métrique.		- écrire les chiffres. - calculer périmètre et surface, - connaître la base du système métrique, - voir la relation entre mesure et coût.	- connaître des "trucs" pour mesurer sans instruments.

Thème III : Ressources communautaires

RECONNAISSANCE DE FAITS ET DE TERMES	LECTURE	ÉCRITURE	CALCUL	RÉSOLUTION DE PROBLÈMES
13. - Médias d'information . radio . télévision . journaux.	- pouvoir lire un horaire de T.V., - pouvoir lire un journal, - pouvoir lire des annonces de film.			- savoir sélectionner ses sources d'information, - savoir comment lire un journal, - savoir où trouver des horaires de T.V. et des annonces de film.
14. - Connaître la raison d'être des annonces classées.	- être capable de lire des annonces classées.	- savoir rédiger une annonce classée personnelle.	- savoir calculer le prix d'une annonce classée.	- savoir où trouver les annonces classées, - savoir où communiquer pour en faire passer une.
15. - Savoir comment utiliser les annuaires téléphoniques.	- pouvoir lire un compte de téléphone, - pouvoir trouver et lire un numéro de téléphone dans un annuaire.			- savoir comment faire un appel interurbain sans passer par l'opératrice.
16. - Connaître les sources d'énergie. - Avoir une connaissance générale du projet de la Baie James. - Connaître les différents services des Postes.	- pouvoir lire un compte d'électricité, - savoir lire un mandat-poste.	- savoir faire un mandat-poste, - savoir adresser une enveloppe.		
17. - Informations sur les services publics . pompiers . police . ambulance . médecin . hôpital . centre anti-poison . aide-morale . urgence.	- pouvoir lire les noms et les numéros de téléphone des organismes de secours.			- savoir se faire une liste à portée de la main du numéro de téléphone des organismes de secours.

Thème III : Ressources communautaires (suite)

RECONNAISSANCE DE FAITS ET DE TERMES	LECTURE	ÉCRITURE	CALCUL	RÉSOLUTION DE PROBLÈMES
18. - Termes géographiques: . Canada . Québec . Principales villes.	- pouvoir lire les cartes de ville, de métro, d'autobus.			- être capable de s'orienter dans une ville.
19. - Savoir ce que l'on entend par protection de l'environnement.	- être capable de lire les consignes pour la protection de l'environnement (déchets, gazon, etc)			- connaître les attitudes à prendre pour protéger l'environnement, - pouvoir juger de la récupération de certains biens (plastiques, boîtes vides, etc.).
20. - Connaître les différents services offerts par une banque.	- pouvoir lire un carnet de banque.			
21. - Connaître les différents groupes populaires du milieu.				- savoir comment participer aux différents groupes populaires du milieu.
22. - Connaître les organismes de loisirs du milieu.	- savoir utiliser un dictionnaire.	- être capable de faire des mots croisés et des mots mystères.	- savoir jouer aux cartes et au bingo.	- être capable d'organiser ses loisirs.

Thème IV : Santé

RECONNAISSANCE DE FAITS ET DE TERMES	LECTURE	ÉCRITURE	CALCUL	RESOLUTION DE PROBLEMES
23. - Savoir ce que l'on entend par alimentation équilibrée.	- pouvoir lire des recettes.	- pouvoir faire une liste d'épicerie.	- pouvoir comparer les anciennes mesures avec celles du système métrique.	- être capable de faire une liste d'épicerie en tenant compte de ses besoins et de ses possibilités.
24. - Savoir comment donner les premiers soins. - Savoir ce que doit contenir une trousse d'urgence.				- être capable de se constituer une trousse d'urgence.
25. - Hospitalisation (urgence): connaître les lieux possibles d'admission.	- pouvoir lire la carte d'assurance-maladie, - pouvoir lire la posologie des médicaments.	- pouvoir remplir un formulaire pour demander une carte d'assurance-maladie perdue.		- savoir quand aller à l'urgence, - savoir utiliser raisonnablement des médicaments.
26. - Contraception: connaître les différentes méthodes contraceptives.			- pouvoir calculer le cycle menstruel.	- savoir comment utiliser les différents contraceptifs, - savoir où se documenter davantage sur le sujet.

Thème V : Gouvernement et lois

RECONNAISSANCE DE FAITS ET DE TERMES	LECTURE	ÉCRITURE	CALCUL	RÉSOLUTION DE PROBLÈMES
27. - Connaître les règlements de la circulation.	- pouvoir lire un permis de conduire, - pouvoir lire les panneaux de signalisation.	- pouvoir répondre au test écrit pour l'obtention d'un permis de conduire, - pouvoir remplir un formulaire de demande des plaques d'immatriculation.		- connaître les démarches à faire pour obtenir un permis de conduire.
28. - Connaître ses droits lors d'une arrestation.	- pouvoir lire une contravention, - pouvoir lire un mandat de perquisition.			- être capable de faire valoir ses droits lors d'une arrestation.
29. - Connaître les droits des locataires.	- pouvoir lire un "bail"			- savoir où communiquer en cas de violation de ses droits.
30. - Connaître les différents services gouvernementaux: CANADA: - . impôt . allocations familiales . assurance-chômage (lois et droits) . pension de vieillesse. QUEBEC: impôt, protection de la jeunesse, affaires sociales (pour qui?), allocations familiales, aide juridique, commission des accidents de travail, bureau des petites créances, office de protection du consommateur, régie de l'assurance automobile, commission de santé et sécurité des travailleurs, commission du salaire minimum.	- pouvoir lire les consignes de sécurité au travail, - pouvoir lire les feuillets de renseignements gouvernementaux envoyés avec les chèques d'allocations familiales, - pouvoir lire un constat à l'amiable.	- pouvoir remplir une formule de demande d'allocations familiales, - pouvoir remplir une formule de demande de prestations d'assurance-chômage, - pouvoir remplir un constat à l'amiable, - savoir remplir un bulletin de vote.		- savoir quand et comment communiquer avec chacun des services gouvernementaux, - savoir où faire une déclaration de naissance, - connaître les démarches à faire pour une demande d'allocations familiales.

A N N E X E III

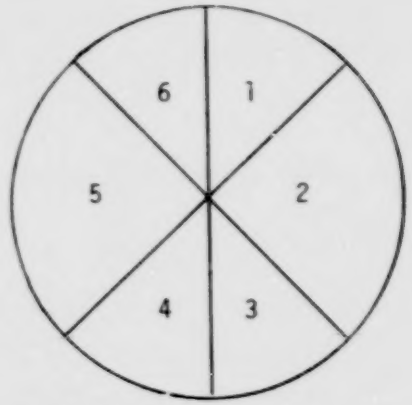
Démarches pédagogiques

COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE

LA DÉMARCHE

Chaque scénario comporte aussi une démarche. Cette démarche est empruntée au "Processus de solution de problème". Le problème est ici le besoin fonctionnel retenu (thème) par le groupe alpha.

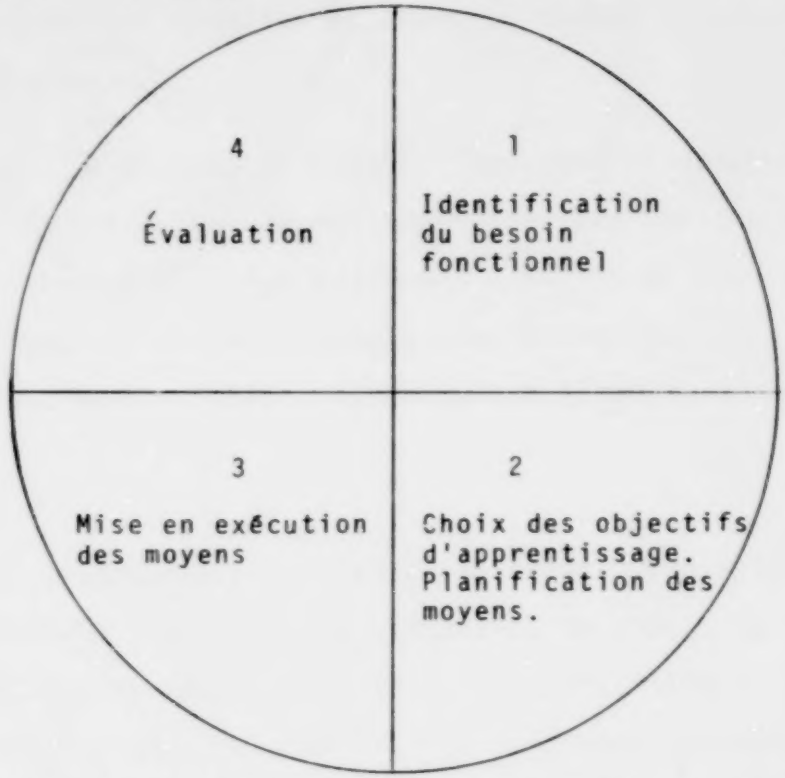
Voici le schéma du processus de solution de problème.



étape 1: Identification du problème
étape 2: Énumération des solutions
étape 3: Évaluation des solutions
étape 4: Choix de la solution
étape 5: Mise à exécution de la solution choisie
étape 6: Évaluation de la démarche.

Chaque scénario du recueil est bâti selon ce schéma que nous avons simplifié en 4 étapes.

Voici le schéma général de chaque scénario:



Pour réaliser un scénario en 4 étapes, le groupe alpha peut prendre une (1) semaine, un (1) mois ou l'année entière. Tout dépend des objectifs que le groupe se donne et de l'intérêt du groupe.

Voici une explication de chaque étape d'un scénario.

1ère étape: IDENTIFICATION DE BESOIN FONCTIONNEL

Par un besoin fonctionnel, nous entendons un besoin lié à la vie courante de l'analphabète.

Si nous le mettons en premier lieu dans la démarche, c'est que nous croyons qu'il est important que le moniteur parte des besoins réels de l'analphabète et des problèmes particuliers rattachés à sa situation. L'intérêt et la motivation des analphabètes seront d'autant plus grands que les apprentissages (fonctionnels et sociaux) qu'ils feront, les aideront à améliorer leur qualité de vie.

MOYENS

Faire un accueil du groupe à son début; provoquer un échange dans le groupe pour permettre l'expression des objectifs de chacun en venant à alpha; pouquoi il vient? Quelles sont les difficultés rencontrées? Comment il a réussi à se débrouiller? Quelles situations de vie sont embarrassantes et gênantes?

Chaque scénario du recueil donne une description du besoin fonctionnel tel que vécu par les analphabètes de nos groupes alpha 80-81.

2e étape: CHOIX DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET PLANIFICATION DES MOYENS

Se fixer un objectif, c'est se fixer un but à atteindre et préciser les moyens pour l'atteindre.

En alphabétisation, le moniteur doit être conscient du double but des objectifs d'apprentissage soit les objectifs fonctionnels et les objectifs sociaux.

- Les objectifs fonctionnels visent l'apprentissage du savoir lire, écrire et compter.
- Les objectifs sociaux visent l'intégration de l'analphabète dans son milieu.

MOYENS

Faire l'inventaire avec le groupe des éléments qu'on peut apprendre à partir du thème retenu.

Décider ensemble des éléments prioritaires à apprendre en lecture, écriture et calcul.

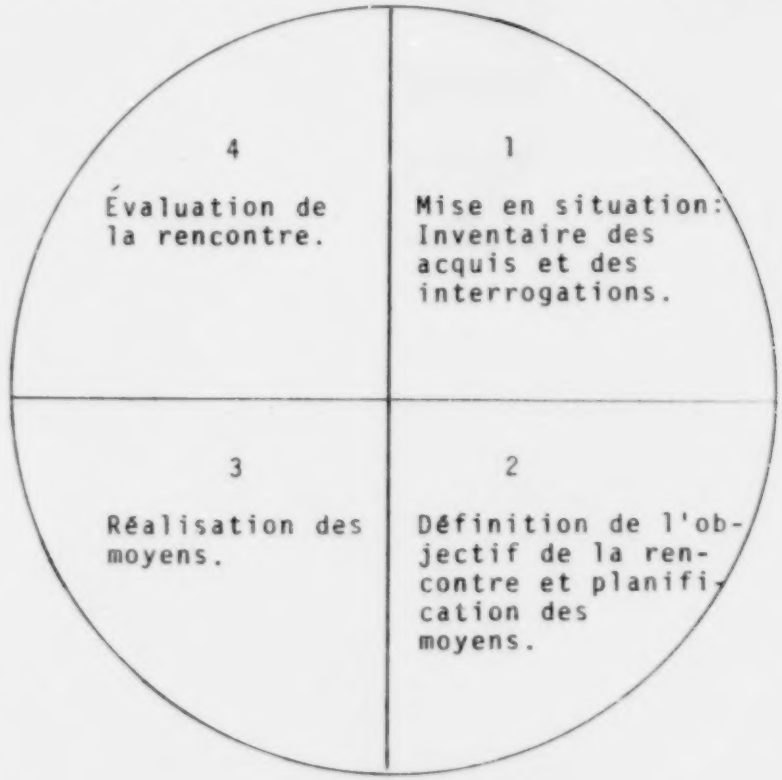
Énumérer les avantages qui peuvent découler de ces apprentissages au niveau de l'autonomie et de la qualité de vie.

Le recueil suggère un certain nombre d'objectifs d'apprentissage en rapport avec chaque thème.

3e étape: RÉALISATION DES MOYENS (ACTIVITÉS)

Cette étape réfère aux activités d'apprentissage proprement dites. Chacune des rencontres du groupe alpha comporte des activités, des exercices, des jeux, des discussions pour faire les apprentissages en rapport avec les objectifs qu'il s'est donnés dans les étapes précédentes.

Chaque rencontre du groupe alpha peut se dérouler selon le schéma suivant:



MOYENS

Chaque scénario du recueil suggère au moniteur des moyens pour réaliser cette étape.

4e étape: ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET DE LA DÉMARCHE.

Avant de terminer un scénario, il est important que le groupe en fasse le bilan: vérification des apprentissages fonctionnels et sociaux.

C'est l'occasion pour le groupe d'évaluer la démarche suivie depuis le début du scénario, afin de faire les ajustements nécessaires pour le scénario suivant.

MOYENS

Évaluation orale au moyen de questions;
Évaluation écrite au moyen de phrases à compléter.

Chaque scénario suggère des activités d'évaluation.

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE CHAMBLY

LE PROCESSUS

Le processus d'apprentissage expérientiel correspond à la façon dont une personne traite chacune des expériences auxquelles elle est confrontée et qui, en l'occurrence, sont susceptibles de lui apprendre quelque chose. Il s'applique donc aux multiples situations de la vie quotidienne qui deviennent autant d'occasions privilégiées de développement et d'actualisation.

Ce processus nous informe sur les modes intentionnels et interactionnels fondamentaux que les individus entretiennent avec l'environnement, avec le réel. Il situe l'apprentissage en termes de style d'adaptation critique au milieu, au monde et à la vie. Les orientations de base de la personne, c'est-à-dire comment elle apprend, comment elle s'adapte, comment elle traite ses expériences, comment elle résout ses problèmes et réalise ses projets définissent fondamentalement son style de vie, sa manière d'être au monde. Le processus décrit donc l'orientation fondamentale de l'individu en fonction des tensions dialectiques qui existent entre les modes fondamentaux de relation au réel: le concret et l'abstrait, l'action et

la réflexion (polarités: affectivité - rationnalité). De ce point de vue, apprendre devient une tâche centrale de la vie, et la manière dont quelqu'un apprend, constitue un déterminant majeur de son processus de développement personnel.

Le processus expérientiel comprend quatre étapes qui se déroulent successivement. Selon la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, D.A., 1979) qui s'inspire de la théorie topologique de Lewin) la personne qui apprend, de façon significative, qui a appris à apprendre - interaction entre l'hérédité et le milieu - doit, nécessairement, procéder en empruntant ces étapes car chacune est, en quelque sorte, nécessaire au bon déroulement de la suivante, elle met en place les conditions pour que l'étape qui suit puisse s'effectuer adéquatement. On voit l'intérêt qu'il y a à connaître comment une personne vit son processus, quelles en sont les forces et les faiblesses. Découvrir cela, permet d'en tenir compte dans l'aménagement andragogique.

LES ÉTAPES DU PROCESSUS

Le processus d'apprentissage expérientiel se déroule comme suit:

1. L'expérience concrète immédiate sert de base à:
2. L'observation et la réflexion.
3. Les observations sont assimilées à une "théorie" dont on peut tirer de nouveaux éléments ou de nouvelles hypothèses d'action.
4. Ces éléments ou hypothèses servent ensuite de guide pour l'essai de nouvelles expériences; pour l'essai des implications des concepts dans de nouvelles situations.

Ainsi, la personne qui apprend de façon efficace fait appel à quatre différents modes d'apprentissage et doit posséder quatre types d'habiletés ou aptitudes:

1. L'expérience concrète (EC)
2. L'observation réfléchie (OR)
3. La conceptualisation abstraite (CA)
4. L'expérimentation active (EA)

Enfin, pour être significatif, l'apprentissage exige que la personne, étant motivée,

1. s'engage pleinement, ouvertement et sans idées préconçues dans de nouvelles expériences (EC): c'est la réception de l'expérience qui correspond à la dimension affective de la personne.
2. Réfléchisse sur ses expériences, les observe, les perçoive selon diverses perspectives (OR): c'est la perception de l'expérience qui correspond à la dimension perceptive de la personne.
3. Crée des concepts qui intègrent ses observations et ses réflexions à des "théories" cohérentes (à sa structure cognitivo-affective) (CA): c'est la symbolisation de l'expérience qui correspond à la dimension cognitive de la personne.

4. Utilise ses "théories" à des fins de prise de décisions et de solution de problèmes (EA): c'est l'expression de l'expérience qui correspond à la dimension active de la personne.

"CONCRÉTISATION"

A mon sens, le plus grand service que l'on puisse rendre aux personnes, c'est de les instrumenter quant à leur aptitude à vivre le processus expérientiel de façon autonome et efficace. Le fait de pouvoir utiliser un processus dans une situation donnée peut se transférer à d'autres situations et ainsi ce qui devient important n'est pas de tout connaître, mais de savoir comment s'y prendre pour connaître.

Les mises en situation, que ce soit dans les salles de cours ou dans les divers milieux naturels, devraient toujours avoir le souci de développer, d'abord, puis de raffiner l'usage que l'on peut faire du processus d'apprentissage expérientiel.

Plus que la création de mise en situation, les intervenants devraient avoir les compétences pour reconnaître les situations naturelles, qui émergent spontanément, et centrer les intéressés sur ces situations qui leur appartiennent et qui constituent le tissu de leurs expériences. Dire qu'il faut partir du

vécu des apprenants c'est une chose; partir effectivement du vécu, le faire apparaître, puis évoluer et lui permettre d'atteindre son déploiement en est une autre. Cela demande des compétences inédites, raffinées qui font qu'une véritable intervention andragogique se définit davantage en termes de vigilance, d'attitudes et de comportements qu'en termes de savoirs. Partant de ces considérations, il doit revenir à chaque milieu de juger de la pertinence de sessions de formation pour ses intervenants.

En terminant, il n'est pas inutile de souligner que la totalité de la démarche de formation devrait se faire en très étroite collaboration: apprenants-formateurs-administrateurs...

Patry, Jean Gilles
15 octobre 1982.

A N N E X E IV

Outils pédagogiques

Les 25 mots permettant de déceler la surdité.

Il est important que les parents réalisent tôt qu'un enfant entend mal d'une ou deux oreilles. Les clubs Lions ont lancé une campagne d'éducation pour que les parents qui ont des doutes à ce sujet utilisent un test simple qui peut d'ailleurs être utile pour déceler la surdité chez les adultes. Cette liste comporte 25 mots qui font tous partie du vocabulaire normal de l'enfant de cinq ans et qui contient tous les sons de la langue française.

Vous vous installez dans une pièce tranquille, vous faites asseoir l'enfant en face de vous, à environ un mètre. Vous vérifiez chaque oreille séparément en demandant à l'enfant de boucher son oreille gauche avec sa main gauche puis l'oreille droite avec la main droite. Lisez pour chaque oreille les mots de la liste (une seule fois chaque mot) et demandez-lui de répéter chaque mot. Vous devez lire les mots à voix faible, mais pas chuchoter. Ne prononcez pas les "e" muets à la fin de certains mots.

Si le total de répétitions correctes est nettement inférieur à 20 sur 25, vous pouvez soupçonner une difficulté d'audition et l'enfant devrait être dirigé vers un service d'audiologie. Voici les 25 mots:

poivre, tante, coq, beigne, douze, mange, pipe, noir, ligne, flèche, sel, chatte, vitre, zèbre, jambe, lac, rire, soif, tasse, cave, herbe, garde, femme, bagne et reine.

VOCABULAIRE FONDAMENTAL*

à, au, aux	en, prép.	mais	pour	tout, toute(s)
aller	en, pron.	me	pouvoir	tous
autre(s)	enfant	moi	prendre	tu, te, toi
avec	et	mon, ma, mes	que, conj.	un(e), art.
avoir	être (v.)	ne ... pas	que?	un (num.)
bien, adv.	faire	notre, nos	que, pron. rel.	venir
bon	femme	nous	qui, pron. rel.	voir
ce, cet, cette ces	grand	on	sans	votre, vos
comme	homme	ou	savoir	vouloir
dans	il(s)	où	se	vous
de, d', du, des	je	par	si, conj.	y
deux	jour	pas	si, adv.	eux
dire	le, l', la, les (art, et pron.)	petit	son, sa, ses	soi
donner	leur(s) (adj. et pron.)	plus	sur, prép.	ton, ta, tes
elle(s)	lui, pron.			

* Liste des 69 mots recensés par Henmon occupant 50% de chaque texte.